



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

*Procrastinación y conducta emocional en estudiantes universitarios*

**TESIS**

que para obtener el grado de  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

presenta

**Daniela Sánchez González**

Director y asesor

**Dr. Eduardo Salvador Martínez Velázquez**

**Mayo, 2025**

## **Dedicatoria**

*A mi padre, por creer siempre en mí.*

## Agradecimientos

La elaboración de mi trabajo de tesis no hubiera sido posible sin la presencia de personas muy especiales para mí. Quiero brindarle mi más sincero agradecimiento a:

Mis padres **María** y **Daniel**, ya que siempre me brindaron su apoyo incondicional, respetaron cada decisión que tomé sobre mi vida académica y fueron muy pacientes respecto al tiempo que dediqué a mis estudios universitarios. Gracias infinitas por confiar en mí y estar presentes en todo momento.

Mis hermanos **Gio** y **Litan**, por reconfortarme siempre con su cariño, alegría y vitalidad.

Mi asesor de tesis **Eduardo Salvador**, por su dedicación y orientación continua, por su apoyo genuino y por todas las oportunidades que me brindó. Su mentoría ha favorecido sustancialmente mi desarrollo profesional y personal.

Mi novio **Isra**, por su apoyo, comprensión y gran aliento a culminar mi trabajo.

Mis profesores de la facultad **Alfonso** Felipe Díaz Cárdenas y **Alfonso** Díaz Furlong, quienes me inspiraron el amor al conocimiento, a la ciencia y a la investigación.

Mis **compañeros del laboratorio** de Psicofisiología, por el aprendizaje colaborativo que obtuvimos y por su retroalimentación. En especial, quiero agradecer a **Pam**, por su amistad, disposición y apoyo.

Todos los **participantes** de mi estudio, ya que, sin su contribución, este trabajo no se habría llevado a cabo.

## Resumen

El objetivo del estudio es identificar la relación entre la procrastinación académica con la regulación emocional y la impulsividad en estudiantes universitarios, considerando las diferencias de género. Participaron 285 estudiantes universitarios entre 18 y 26 años (54.4% mujeres) y respondieron la Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA), la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-EAM) y la Escala de Impulsividad de Barratt (BIS-11). Los resultados mostraron una correlación positiva entre el puntaje total del EPA con el BIS-11 ( $\rho=.476$ ,  $p<.05$ ) y con el factor de impulsividad cognitiva ( $\rho=.379$ ,  $p<.05$ ) y no planeada ( $\rho=.500$ ,  $p<.05$ ). Se observó una correlación entre el puntaje total del DERS-EAM y el BIS-11 ( $\rho=.531$ ,  $p<.05$ ). No se observó correlación entre el EPA y el DERS-EAM ( $\rho=.281$ ,  $p<.05$ ). Respecto a las diferencias de sexo, las mujeres mostraron mayor puntuación en las dificultades en la regulación emocional ( $p<.05$ ) y en impulsividad cognitiva ( $p<.05$ ) pero no hubo diferencias en la procrastinación académica ( $p>.05$ ). Estos hallazgos sugieren que la impulsividad, especialmente la cognitiva y no planeada, podrían influir en la procrastinación académica. Además, que la desregulación emocional muestra una relación positiva con la impulsividad y que las mujeres presentan mayores dificultades en la regulación emocional y mayor impulsividad cognitiva que los hombres. Tales resultados se discuten a detalle en el presente trabajo.

### Abstract

The objective of this study is to identify the relationship between academic procrastination and emotional regulation and impulsivity in university students, considering gender differences. Two hundred and eighty-five university students between 18 and 26 years of age (54.4% women) participated and completed the Busko Academic Procrastination Scale (APS), the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS-EAM), and the Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11). The results showed a positive correlation between the total APS score and the BIS-11 ( $\rho=.476, p<.05$ ) and with the cognitive impulsivity factor ( $\rho=.379, p<.05$ ) and unplanned impulsivity ( $\rho=.500, p<.05$ ). A correlation was observed between the total DERS-EAM score and the BIS-11 ( $\rho=.531, p<.05$ ). No correlation was observed between the APS and the DERS-EAM ( $\rho=.281, p<.05$ ). Regarding sex differences, women showed higher scores in difficulties in emotional regulation ( $p<.05$ ) and cognitive impulsivity ( $p<.05$ ), but there were no differences in academic procrastination ( $p>.05$ ). These findings suggest that impulsivity, especially cognitive and unplanned impulsivity, could influence academic procrastination. Furthermore, emotional dysregulation shows a positive relationship with impulsivity, and women have greater difficulties in emotional regulation and greater cognitive impulsivity than men. These results are discussed in detail in this paper.

## Índice general

Portada.....	1
Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	5
Índice general.....	6
Índice de tablas y figuras.....	10
Introducción.....	12
Capítulo 1.....	14
1.1 Antecedentes.....	15
1.2 Planteamiento del problema.....	18
1.3 Objetivos.....	19
1.4 Justificación.....	19
1.5 Hipótesis.....	20
1.6 Definición de variables.....	21
Capítulo 2.....	22
2.1 Marco teórico.....	23
2.1.1. Procrastinación académica.....	23
2.1.1.1 Definición de procrastinación.....	23

2.1.1.2 Definición de procrastinación académica .....	24
2.1.1.3 Sustratos neuronales implicados .....	25
2.1.1.4 Tipos de procrastinadores .....	25
2.1.1.5 Historia.....	26
2.1.1.6 Enfoques teóricos.....	26
2.1.1.7 Modelos.....	27
2.1.1.8 Factores asociados .....	30
2.1.1.9. Diferencias de sexo .....	32
2.1.1.10 Instrumentos de medición .....	32
2.1.1.11 Intervención .....	33
2.1.2 Regulación emocional .....	34
2.1.2.1 Definición de emoción.....	34
2.1.2.2 Definición de regulación emocional .....	35
2.1.2.3 Modelo modal de la emoción.....	36
2.1.2.4 Modelo del proceso de la regulación emocional.....	36
2.1.2.5 Modelo del proceso extendido de la regulación emocional.....	37
2.1.2.6 Diferencias de sexo .....	39
2.1.2.7 Instrumentos de medición .....	39
2.1.2.8 Factores asociados con las dificultades en la regulación emocional .....	40
2.1.3 Impulsividad .....	41

2.1.3.1 Definiciones .....	42
2.1.3.2 Impulsividad funcional .....	44
2.1.3.3 Modelos teóricos .....	44
2.1.3.4 Características .....	48
2.1.3.5 Causas subyacentes .....	49
2.1.3.6 Diferencias de sexo .....	50
2.1.3.7 Instrumentos de medición .....	51
2.1.3.8 Intervención .....	53
2.1.3.9 Investigaciones futuras.....	53
2.1.3.10 Conclusiones .....	54
Capítulo 3.....	55
3.1 Método .....	56
3.2 Criterios de inclusión .....	56
3.3 Criterios de no inclusión .....	56
3.4 Criterios de exclusión.....	56
3.5 Instrumentos .....	57
3.6 Procedimiento.....	58
3.7 Análisis estadísticos .....	59
Capítulo 4.....	60
4.1 Resultados .....	61

4.1.1 Características de los participantes.....	61
4.1.2 Prueba de normalidad.....	63
4.1.3. Análisis correlacionales.....	64
4.1.3.1 Correlaciones entre la escala EPA y BIS-11.....	64
4.1.3.2. Correlaciones entre la escala DERS-EAM y BIS-11.....	65
4.1.3.3. Correlaciones entre el puntaje total de la escala EPA y los factores de BIS-11 ...	66
4.1.3.4 Correlaciones entre el puntaje total de la escala DERS-EAM y los factores de BIS-11.....	68
4.1.4. Análisis comparativos.....	69
Capítulo 5.....	78
5.1 Discusión.....	79
5.1.1 Correlaciones entre procrastinación académica e impulsividad.....	79
5.1.2 Correlaciones entre procrastinación académica y dificultades en la regulación emocional.....	80
5.1.3 Correlaciones entre impulsividad y dificultades en la regulación emocional .....	81
5.1.4 Comparaciones por sexo.....	81
5.1.5 Comparaciones por datos académicos y sociodemográficos.....	82
5.2 Conclusiones .....	83
5.3 Limitaciones y proyecciones a futuro .....	85
Referencias .....	86

Anexos.....	102
Anexo 1. Cuestionario de datos generales.....	102
Anexo 2. Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA) .....	103
Anexo 3. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-EAM) .....	104
Anexo 4. Escala de Impulsividad de Barratt (BIS-11) .....	105

### Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Frecuencias y porcentaje de la edad de los participantes .....	61
Tabla 2. Frecuencias y porcentaje del semestre de los participantes .....	61
Tabla 3. Frecuencias y porcentaje del promedio de los participantes .....	62
Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de datos sociodemográficos y académicos de los participantes .....	62
Tabla 5. Análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnov .....	64
Tabla 6. Comparación por sexo.....	69
Tabla 7. Comparación por zona de procedencia .....	71
Tabla 8. Comparación por número de personas con las que vive .....	72
Tabla 9. Comparación por ocupación laboral .....	73
Tabla 10. Comparación por área de estudio.....	74
Tabla 11. Comparación por turno .....	75
Tabla 12. Comparación por tipo de clases .....	77

Figura 1. Correlación entre el puntaje total de EPA y BIS-11.....	65
Figura 2. Correlación entre el puntaje total de DERS-EAM Y BIS-11 .....	66
Figura 3. Correlación entre el puntaje total de EPA y el factor CO.....	67
Figura 4. Correlación entre el puntaje total de EPA y el factor NP .....	67
Figura 5. Correlación entre el puntaje total de DERS-EAM y el factor CO.....	68
Figura 6. Correlación entre el puntaje total de DERS-EAM y el factor MO .....	69

## Introducción

La procrastinación académica es una conducta cada vez más frecuente en el ámbito universitario. Los estudiantes posponen la realización de sus actividades escolares continuamente a pesar del malestar emocional que esa decisión conlleva, aunado, a las consecuencias que impactan directamente en su rendimiento académico (Wypych et al., 2018). En general, este comportamiento es visto como un problema, ya que genera una disminución del bienestar individual de los alumnos.

Grupos de investigación internacional han explorado las posibles causas y correlatos de esta conducta. Algunos han encontrado que la procrastinación académica se relaciona con las características de la tarea (Ackerman y Gross, 2005), así como con algunos rasgos de la personalidad de las personas (Steel, 2007). Otros han sugerido un vínculo con el nivel de motivación y el plazo dado para llevar a cabo la actividad (Loewenstein, 1992). Algunas investigaciones sugieren que la regulación emocional es un elemento que contribuye a la decisión de procrastinar (Mohammadi Bytamar et al., 2020). Asimismo, se ha mostrado evidencia de que la procrastinación tiene una correlación con la impulsividad (Wypych et al., 2018). Sin embargo, aún no se ha llegado a un consenso acerca de los factores implicados en el aplazamiento de las tareas escolares. Por otra parte, tales estudios se han realizado principalmente en Europa y América del Norte, hay muy pocos efectuados en Latinoamérica, además, son aún menores las investigaciones que han tomado en cuenta más de un factor de correlación. Y, hasta donde sabemos, en México no se ha llevado a cabo ningún estudio que indague los correlatos de la procrastinación académica.

Por tanto, este estudio tuvo la finalidad de indagar si la procrastinación académica guarda relación con la impulsividad y la regulación emocional. Para este propósito, se aplicó la Escala de

Procrastinación Académica de Busko (Busko, 1998), la Escala de Impulsividad de Barrat (Patton et al., 1995) y la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (Gratz y Roemer, 2004) a estudiantes universitarios de diversas áreas del conocimiento.

De manera que, el presente trabajo está constituido por cinco capítulos. En el capítulo 1 se describen los antecedentes del estudio, el planteamiento del problema, los objetivos, justificación, hipótesis y definición de variables. En el capítulo 2 se expone el marco teórico de la investigación, en el cual se definen los conceptos de procrastinación académica, impulsividad y regulación emocional, así como los modelos que se han desarrollado para explicar su etiología y relación entre ellos, además de los instrumentos de evaluación que se han usado para su estudio. En el capítulo 3 se presenta la metodología utilizada; se aborda el procedimiento, los participantes e instrumentos empleados. En el capítulo 4 se muestran los resultados obtenidos y finalmente en el capítulo 5 se exponen las conclusiones, la discusión y las perspectivas futuras de investigación en el campo.

## Capítulo 1

## 1.1 Antecedentes

En la última década, el estudio de la procrastinación y los factores que se relacionan con ella, particularmente la regulación emocional y la impulsividad, ha cobrado gran relevancia debido a la incidencia de casos en los que se presentan diversos problemas de salud mental como consecuencia de la procrastinación y sus factores, especialmente en población estudiantil (Gómez et al., 2020). De acuerdo con Steel (2007), la procrastinación es definida como la acción de aplazar intencionalmente una tarea a pesar de las consecuencias que genere dicha decisión. Por su parte, la regulación emocional es entendida como la modulación de la forma en que se percibe y se manifiesta una emoción dada (Gross, 2002). A su vez, la impulsividad se refiere a la propensión de tomar decisiones sin prever las consecuencias, dando prioridad a la gratificación a corto plazo (Berlin y Hollander, 2014).

Investigaciones internacionales sugieren que existe una correlación negativa entre la procrastinación y la regulación emocional (Mohammadi Bytamar et al., 2020; Wartberg et al., 2021). En este sentido, se ha reportado que mejorar la capacidad de tolerar y modificar emociones aversivas reduce significativamente la procrastinación (Eckert et al., 2016; Schueneman et al., 2022). Por otro lado, estudios revelan una correlación positiva entre la procrastinación y la impulsividad (Gustavson et al., 2014; Liu y Feng, 2017). Se ha informado que la subescala de la perseverancia de la impulsividad es la que guarda mayor correlación con la procrastinación, y, además, se ha planteado que funge como predictora de la misma (Rebetez et al., 2017; Sümer y Büttner, 2022).

En paralelo, se ha encontrado que la regulación emocional y la impulsividad también pueden estar relacionadas. Algunos estudios han reportado que ambas variables muestran una correlación negativa (Deperrois y Combalbert, 2020; Maier et al., 2021). Principalmente, dos

dificultades en la regulación de las emociones, las cuales son la falta de claridad y la baja aceptación emocional, se han asociado de forma negativa con conductas impulsivas de tipo atencional y no planificado (Miller y Racine, 2020; Schreiber et al., 2012).

Respecto a las investigaciones que han trabajado con la medición de las tres variables, se encuentran solo dos estudios en la literatura, los cuales reportan que las estrategias inapropiadas de regulación emocional, así como la impulsividad, se correlacionan positivamente con la procrastinación (Rebetez et al., 2015; Wypych et al., 2018). Cabe destacar que la procrastinación es mayor cuando se presenta tanto la desregulación emocional como la impulsividad que cuando solo se suscita una de ellas. Aunado a lo anterior, los autores sugieren que la procrastinación podría actuar como una estrategia de regulación emocional a corto plazo (Rebetez et al., 2015; Wypych et al., 2018).

En Latinoamérica se han llevado a cabo tres investigaciones sobre la relación entre algunas de las variables antes descritas. Una de ellas fue efectuada en Ecuador por Moreta et al. (2018), quienes estudiaron la regulación emocional, la procrastinación académica y el rendimiento, además de identificar diferencias de sexo e indicadores de predicción. Para ello evaluaron a 290 estudiantes de psicología de diferentes semestres a través de los Cuestionarios de Regulación Emocional (ERQ), la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Procrastinación (ATPS). Los autores encontraron que la regulación emocional se correlacionó de forma baja y negativa con la procrastinación académica, siendo la subescala cognitiva de la regulación la más notable. De igual manera, los autores encontraron que el rendimiento académico se correlacionó negativamente con la procrastinación. Respecto al sexo, no vislumbraron diferencias relevantes. En el estudio se concluye que tanto el rendimiento como la regulación emocional actúan como predictores de la procrastinación académica. Asimismo, mencionan que un factor que pudo haber

influido en los resultados es el semestre que se cursaba, ya que hubo una correlación positiva con la procrastinación y una negativa con la regulación emocional.

En otro estudio realizado en la República Dominicana por Espailat y Pintor (2022), se evaluó el vínculo entre la procrastinación académica, la ansiedad y la regulación emocional. Para este fin, participaron 105 alumnos de psicología, quienes respondieron los Cuestionarios de Regulación Emocional (ERQ), la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y la Escala de Autoevaluación de Ansiedad de Zung. De esta manera, identificaron una correlación media negativa entre la procrastinación académica y la regulación emocional, misma en la que sobresalieron tanto la subescala de autorregulación académica de la procrastinación, como la subescala de supresión emocional de la regulación emocional. Sin embargo, no encontraron ninguna correlación entre la ansiedad y las demás variables. En consecuencia, los autores infieren que las emociones ejercen uno de los roles más importantes en el desempeño académico de los estudiantes.

Referente a la impulsividad, en Ecuador, Pérez y Rodríguez (2021) exploraron su asociación con la procrastinación y el rendimiento académico. Para este propósito, valoraron a 43 estudiantes de psicología clínica mediante la Escala de Impulsividad de Barratt y la Escala de Procrastinación Académica (EPA). Así, hallaron una correlación media positiva entre la procrastinación y la impulsividad, siendo la subescala de impulsividad cognitiva la de mayor implicación. No obstante, no encontraron relación entre el rendimiento y la procrastinación. Con respecto al sexo, la subescala de impulsividad cognitiva fue mayor en mujeres y la subescala de impulsividad no planeada predominó en hombres. Debido a lo anterior, los investigadores deducen que existe una relación estadísticamente significativa entre la procrastinación académica y la impulsividad en estudiantes universitarios.

## 1.2 Planteamiento del problema

La procrastinación es conceptualizada como “el retraso voluntario e irracional de un curso de acción previsto” (Zhang et al., 2019, p. 1). Estudios recientes han evidenciado que la regulación emocional y la impulsividad tienen un vínculo con la procrastinación. En especial, se ha observado una correlación negativa entre la procrastinación y la regulación emocional y una correlación positiva entre la procrastinación y la impulsividad. Además, hay datos que muestran que la procrastinación es mayor cuando se presenta tanto la desregulación de las emociones como la impulsividad.

Por su parte, en Latinoamérica existen tres estudios sobre esta temática, el primero revela que la regulación emocional actúa como predictor de la procrastinación académica, el segundo sugiere una correlación media negativa entre la procrastinación académica y la regulación emocional y el tercer estudio arroja datos sobre una correlación media positiva entre la procrastinación y la impulsividad, en especial, la subescala de impulsividad cognitiva, misma que es mayor en mujeres.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones internacionales no han estudiado la relación de estas tres variables en conjunto ni han considerado las diferencias de sexo. Particularmente, en México no existe ningún estudio con relación a dichas variables. Por tanto, la presente investigación pretende responder la siguiente pregunta: ¿existe una relación entre la procrastinación académica, la regulación emocional y la impulsividad?

Este estudio alberga gran importancia, ya que permitirá conocer la relación de estas variables en la población mexicana, dado que la influencia de la cultura puede repercutir en la manifestación de tales variables. Asimismo, los datos que arroje el presente trabajo serán de gran

utilidad para posteriores investigaciones y servirán como referencia para intervenciones clínicas y educativas.

Cabe señalar que el trabajo presenta una viabilidad considerable, ya que la población del estudio será la comunidad universitaria, misma a la que se tiene acceso y a la cual se contactará a través de medios digitales, lo que facilitará el reclutamiento. Además, la recolección de datos también se llevará a cabo de manera digital, por lo que el proceso será más eficiente y cómodo para los participantes. En general, este estudio se puede realizar sin complicaciones.

### **1.3 Objetivos**

#### Objetivo General

Identificar la relación existente entre la procrastinación académica, la regulación emocional y la impulsividad en estudiantes universitarios.

#### Objetivos Específicos

Establecer la relación entre las variables de acuerdo con el sexo.

### **1.4 Justificación**

Los estudios internacionales acerca de la procrastinación tanto general como académica, la regulación emocional y la impulsividad indican que existe un vínculo entre estas variables. La procrastinación se correlaciona negativamente con la regulación emocional y positivamente con la impulsividad, y la regulación emocional se correlaciona negativamente con la impulsividad.

No obstante, en Latinoamérica se desconoce la relación entre la regulación emocional y la impulsividad, así como su vínculo con la procrastinación. Además, en la mayoría de las investigaciones no se han considerado las diferencias respecto al sexo. Por tales motivos, el

presente estudio pretende identificar la relación entre la procrastinación académica, la regulación emocional y la impulsividad en población universitaria, así como explorar las diferencias en cuanto al sexo.

Es preciso mencionar que los hallazgos de este análisis serán relevantes, ya que darán a conocer las características particulares de los estudiantes universitarios relacionadas con las dificultades que podrían estar interviniendo en su rendimiento académico. De manera que, a partir de esos datos, se podrán generar propuestas de intervención para que los alumnos puedan mejorar su productividad escolar. Cabe resaltar que esta será la primera investigación en México que indague la relación entre las tres variables expuestas.

### **1.5 Hipótesis**

La presente investigación formula las siguientes hipótesis de correlación:

- H<sub>1</sub>: Se observará una correlación positiva entre la procrastinación académica y las dificultades en la regulación emocional.
- H<sub>2</sub>: Se hallará una correlación positiva entre la procrastinación académica y la impulsividad.
- H<sub>3</sub>: Se identificará una correlación positiva entre las dificultades en la regulación emocional y la impulsividad.

Asimismo, plantea las siguientes hipótesis de diferencia de grupos:

- H<sub>1</sub>: La procrastinación académica será mayor en hombres que en mujeres.
- H<sub>2</sub>: Las dificultades en la regulación emocional será mayor en mujeres que en hombres.
- H<sub>3</sub>: La impulsividad será la misma en hombres y mujeres.

## **1.6 Definición de variables**

### ***Procrastinación académica***

Se refiere a la acción de aplazar intencionalmente una tarea a pesar de las consecuencias que genere dicha decisión (Steel, 2007). Esta variable se medirá a través de una escala tipo Likert.

### ***Dificultades en la regulación emocional***

Son las dificultades para modular la forma en que se percibe y se manifiesta una emoción dada (Gross, 2002). Esta variable se medirá a través de una escala tipo Likert que contempla cuatro factores: dificultades en el control de impulsos, dificultad en el manejo de malestar emocional, no aceptación de respuestas emocionales, dificultad por malestar para el logro de objetivos.

### ***Impulsividad***

Es la propensión de tomar decisiones sin prever las consecuencias, dando prioridad a la gratificación a corto plazo (Berlin y Hollander, 2014). Esta variable se medirá a través de una escala tipo Likert que contempla tres factores: impulsividad cognitiva, impulsividad motora e impulsividad no planeada.

## Capítulo 2

## **2.1 Marco teórico**

### **2.1.1. Procrastinación académica**

La procrastinación es un comportamiento persistente y difícil de corregir (Wypych et al., 2019). Se encuentra en diversos ámbitos de la vida, como el campo médico, la economía, la política y la educación (Steel, 2007). Investigaciones sugieren que la procrastinación ha incrementado debido al modo de vida acelerado de la sociedad moderna, en el cual los individuos tienen mayores ocupaciones y responsabilidades (Steel, 2007).

El estudio de la procrastinación ha adquirido una gran relevancia, debido al elevado índice de personas que lo presentan. En América Latina más del 50% de la población procrastina (Quant y Sánchez, 2012). Asimismo, se ha reportado que el 70% de estudiantes universitarios anglosajones procrastinan (Garzón y Gil, 2016).

Schraw et al. (2007) mencionan que la mayoría de los estudiantes procrastinan, sin embargo, la frecuencia y duración varía. Cuando es recurrente, repercute en su bienestar psicológico, su rendimiento académico y su permanencia escolar (Barrazca y Barrazca, 2018; Garzón y Gil, 2016). A continuación, se describirán los puntos principales de la temática.

#### ***2.1.1.1 Definición de procrastinación***

La procrastinación es la decisión voluntaria e irracional de posponer la realización de una tarea a pesar de las consecuencias dañinas que generará (Steel, 2007). Este comportamiento dificulta el desempeño y rendimiento laboral, escolar y el bienestar en general (Zhang et al., 2019).

La procrastinación genera un estado de ánimo negativo, un bajo desempeño, mayor ansiedad, mayor estrés, disminución de la autoeficacia y depresión. Estos aspectos propician, a su

vez, más procrastinación, por lo que se vuelve un bucle de retroalimentación o reforzamiento (Steel, 2007).

En otro orden de ideas, se ha encontrado que hay una correlación negativa entre la procrastinación y la edad. También se ha reportado que se presenta más en hombres que en mujeres (Quant y Sánchez, 2012; Steel, 2007).

### ***2.1.1.2 Definición de procrastinación académica***

La procrastinación académica se define como la postergación de tareas en el ámbito escolar. Se presenta cuando hay un dilema en la toma de decisiones entre lo que se debería hacer y lo que realmente se desea realizar (Quant y Sánchez, 2012).

Es una conducta recurrente en entornos universitarios, misma que impacta negativamente el desempeño académico (Quant y Sánchez, 2012) la autoeficacia, el bienestar psicológico y la calidad de vida (Wypych et al., 2019). Además, produce altos niveles de estrés, depresión, ansiedad, angustia, culpa y desesperanza (Godwin y Meyers, 2019; Mohammadi Bytamar et al., 2020).

Una actividad que sea desagradable tenderá a evitarse y se preferirá hacer otra más estimulante y placentera (Quant y Sánchez, 2012). Generalmente, esta conducta se mantiene todo el período escolar (Garzón y Gil, 2016). Además, procrastinar se vuelve un círculo vicioso: la conducta propicia la creencia de baja autoeficacia y esa misma creencia conduce a mayor procrastinación (Garzón y Gil, 2016).

Los estudiantes tienden a hacer las tareas hasta que la fecha de entrega del trabajo se acerca. Algunos piensan que es mejor trabajar bajo presión a último momento, ya que los motiva y los ayuda a desempeñarse mejor en sus tareas (Atalaya y García, 2019). Otros prefieren realizar

actividades que no demanden mucho esfuerzo, por lo que, entre más difícil sea una tarea, es más probable que la eviten (Atalaya y García, 2019).

Por otra parte, los alumnos tienden a buscar justificaciones falsas sobre su demora y a pedir más plazos, no son puntuales en sus clases, les cuesta seguir instrucciones y presentan mayores problemas de salud (Quant y Sánchez, 2012).

Actualmente, se les pide a los estudiantes que sean participantes activos de su proceso de aprendizaje, es decir, que ellos mismos establezcan metas, se autodirijan y estudien de manera autónoma. Esto podría propiciar más procrastinación académica, ya que muchos estudiantes tienen problemas con su autorregulación y fuerza de voluntad (Garzón y Gil, 2016).

#### ***2.1.1.3 Sustratos neuronales implicados***

La procrastinación académica se ha estudiado desde diferentes disciplinas, una de ellas es la biológica. Investigaciones en este campo han relacionado la conducta de procrastinación con la actividad en las siguientes regiones cerebrales: corteza parahipocampal, corteza prefrontal ventromedial y dorsolateral, circunvolución frontal inferior, frontal media y frontal superior (Zhang et al., 2019).

Estas estructuras cerebrales también se han asociado con la desregulación emocional (Zhang et al., 2019). Por ello, se ha planteado que la regulación emocional está relacionada negativamente con la procrastinación.

#### ***2.1.1.4 Tipos de procrastinadores***

Se ha hecho una distinción de las características particulares de las personas que procrastinan, dividiéndolas en las siguientes tipologías (Atalaya y García, 2019; Quant y Sánchez, 2012): activo (trabaja bajo presión cuando está por vencerse el plazo de entrega), pasivo (presenta

indecisión en completar o no una tarea), diligente (puede realizar una actividad en muy poco tiempo, por ello la deja para después), evitativo (se esfuerza poco y evade actividades que requieran responsabilidad y compromiso), temeroso (muestra miedo al fracaso y ansiedad), rebelde/ desafiante (tiene baja tolerancia a la frustración, culpa a otros y rechaza tareas que impliquen mucho esfuerzo), perfeccionista (le cuesta cumplir sus estándares extremistas), ocupado (inicia múltiples actividades, pero no completa ninguna) y relajado (evita tareas generadoras de estrés).

### ***2.1.1.5 Historia***

Steel (2007) encontró que esta conducta data del año 3000 a. C., debido a que hay registros de la mención del concepto en manuscritos grecorromanos y religiosos, mismos que la entendieron como un defecto en el comportamiento humano. En Egipto se usó para denominar al acto de evitar el trabajo y tener pereza para realizar una actividad para su supervivencia (Atalaya y García, 2019).

En la década de los noventa, autores como Milgram (1992) y Ferrari (1995) plantearon que la procrastinación podría haber adquirido una connotación negativa debido a la modernización de las sociedades y la revolución industrial, ya que las personas adquirieron mayores responsabilidades y compromisos.

Actualmente, se dice que a medida que disminuye la estructura y dirección en las organizaciones, es decir, que se pide que las personas se autogestionen y autorregulen, existen más probabilidades de que se incrementen los índices de la procrastinación (Steel, 2007).

### ***2.1.1.6 Enfoques teóricos***

La postergación de actividades también se ha estudiado desde varios enfoques (Atalaya y García, 2019; Quant y Sánchez, 2012):

**Psicodinámico.** Considera que un estudiante puede estar presionado por las expectativas parentales, lo que podría propiciar la conducta. También podría deberse a un desafío o conducta de rebeldía hacia sus figuras de autoridad. Este enfoque concibe la procrastinación como una transferencia inconsciente entre padres-hijos o profesor-estudiante.

**Motivacional.** Postula que la procrastinación tiene que ver con la motivación de logro y la motivación de evitación. Las personas eligen actividades en las que saben que tendrán éxito y evitan aquellas donde piensan que no obtendrán buenos resultados.

**Autorregulatorio.** Propone que se pospone una tarea que produce malestar (aversión) para mejorar el estado emocional a corto plazo. Es decir, existe un beneficio mayor al evitar la tarea que el beneficio que se puede obtener al realizarla y tener una recompensa (Zhang et al., 2019).

**Conductual.** La define como la decisión de hacer algo que genere consecuencias positivas inmediatas. La conducta de procrastinar es reforzada por la recompensa a corto plazo que se recibe (premios inmediatos). Por ello, se elegirá una actividad que no sea muy laboriosa y que otorgue una gratificación cercana en lugar de una que requiera más tiempo.

**Cognitivo.** Entiende el concepto como el resultado de esquemas cognitivos desadaptativos, en los que existen creencias y pensamientos automáticos relacionados con baja autoeficacia.

#### **2.1.1.7 Modelos**

**Modelo de Motivación Temporal** (Steel, 2007). Este modelo contiene una ecuación para calcular el deseo de querer realizar una tarea. Dicha función contempla la expectativa, el valor, la demora y la sensibilidad a la demora (Godwin y Meyers, 2019).

$$\text{Utilidad} = (E \times V) / (1 + S \times D)$$

La motivación de la tarea se denomina utilidad, esta aumenta cuando existe la expectativa (E) de obtener una recompensa. La recompensa significa el valor (V) que se le asigna. No obstante, dicha motivación decrece cuando se tiene un plazo de tiempo muy amplio para entregar la tarea, a esto se le llama demora (D). Las personas con sensibilidad a la demora (S) serán más proclives a procrastinar (Zhang et al., 2019).

En otras palabras, la motivación aumentará solo cuando se avecine la fecha límite de la entrega de la actividad. Si una recompensa se encuentra a mayor distancia, la motivación disminuirá. (Zhang et al., 2019).

**Modelo de Decisión Temporal** (Zhang et al., 2019). Este modelo contempla la disyuntiva entre elegir elaborar una tarea ahora o más tarde. La decisión depende de la comparación entre una motivación para actuar (surge de los incentivos o recompensas que se acercan) y una motivación para evitar (generada por la aversión a una tarea). El descuento temporal juega un papel de suma importancia, ya que entre más lejana esté la entrega de una tarea, menor impacto tendrá en la toma de decisiones. A su vez, entre mayor tiempo demore una recompensa o castigo, menor valor tendrá. Solo si la utilidad de la elaboración de la tarea es mayor que la aversión que produce, se tenderá a hacerla a tiempo (Zhang et al., 2019).

**Modelo 2x2 de comportamiento académico** (Strunk, Cho, Steele y Bridges, 2013). Este modelo tiene el objetivo de estudiar la influencia que tienen las expectativas y el comportamiento estudiantil en el rendimiento académico. Las expectativas hacen referencia a las anticipaciones sobre el éxito y esfuerzo en el trabajo. El comportamiento tiene que ver con las acciones para lograr dicho éxito, mismas que están basadas en el compromiso y esfuerzo.

Los creadores del modelo diseñaron una matriz de cuatro cuadrantes, por eso su nombre (2x2). Cada cuadrante representa una clasificación de los estudiantes:

- Alto esfuerzo-alta expectativa: estudiantes muy comprometidos y motivados, trabajan constantemente y obtienen buenos resultados.
- Alto esfuerzo-baja expectativa: estudiantes dedicados, pero con una percepción de baja autoeficacia, subestiman su potencial y estas creencias negativas repercuten en su rendimiento.
- Bajo esfuerzo-alta expectativa: estudiantes con elevado nivel de autoconfianza pero que se esfuerzan poco para alcanzar un objetivo.
- Bajo esfuerzo-baja expectativa: estudiantes con percepción de baja autoeficacia y autoconfianza, tienden a ser muy poco comprometidos con sus trabajos, lo que dificulta su éxito académico.

**Modelo de la procrastinación académica** (Schraw, Wadkins y Olafson, 2007). Este modelo está constituido por cinco aspectos: contexto y condiciones, antecedentes, fenómeno, estrategias de afrontamiento y consecuencias (Garzón y Gil, 2016). El primero hace referencia a instrucciones ambiguas para realizar una tarea, establecimiento de fechas límite y falta de incentivos. El segundo se compone de las características del estudiante (desinterés en la actividad), del profesor (flexibilidad sobre la manera de calificar y otorgamiento de plazos) y de la tarea (aquellas que no requieren conocimientos previos para su elaboración). El tercero está formado por los aspectos adaptativos (motivación, creatividad, compromiso, concentración, esfuerzo y eficiencia al realizar una tarea cuando el plazo está por vencerse) y desadaptativos (pereza, miedo al fracaso, aplazamiento debido a la priorización de la diversión o a semestres muy largos y baja motivación a causa de clases aburridas e irrelevantes) de la procrastinación académica. El cuarto

se compone de estrategias de afrontamiento cognitivas (planificación, organización, identificación de objetivos y trabajo en equipo) y afectivas (autoconversación positiva y actividad física). El quinto está conformado por consecuencias en la calidad del trabajo (eficiencia, satisfacción de logro y aumento de la autoeficacia por haber elaborado un trabajo en poco tiempo) y en la calidad de vida (fatiga, estrés, ansiedad, culpa y depresión leve); (Schraw et al., 2007).

#### **2.1.1.8 Factores asociados**

Diversos factores afectivos, cognitivos y conductuales se han relacionado con la procrastinación (Quant y Sánchez, 2012). Estos se han clasificado en (Godwin y Meyers, 2019; Mohammadi Bytamar et al., 2020; Steel, 2007):

**Características de la tarea.** Tiene que ver con el valor que se le asigna a una tarea. Si es desagradable, aburrida, poco interesante, difícil, ambigua o si requiere mucho esfuerzo, generará aversión y tenderá a evitarse (Garzón y Gil, 2016; Steel, 2007). Quant y Sánchez (2012) afirman que la aversión a la tarea es un elemento clave en la procrastinación académica.

**Tiempo en que se recibe una recompensa.** Cuando las recompensas por realizar una tarea están muy distantes en el tiempo, es decir, si se reciben a largo plazo, es más probable que se posponga la actividad por el poco impacto y motivación que genera. Se dejará de procrastinar solo cuando la fecha límite de entrega se acerque, ya que la gratificación se obtendrá en menos tiempo (Steel, 2007; Zhang et al., 2019).

**Diferencias individuales.** Diversos estudios han demostrado que existen características personales que hacen que los estudiantes sean más susceptibles a la procrastinación. Estas son: problemas de autoestima, de autoconfianza, de autoeficacia, de escrupulosidad (distracción, falta de organización, baja motivación de logro), creencias irracionales, miedo al fracaso,

perfeccionismo, bajo autocontrol, impulsividad, depresión y ansiedad a la evaluación (Godwin y Meyers, 2019; Mohammadi Bytamar et al., 2020; Quant y Sánchez, 2012; Steel, 2007).

Aunado a esto, Godwin y Meyers (2019) postulan que las creencias sobre el grado de fuerza de voluntad (limitado o ilimitado) también juega un papel importante en la procrastinación.

Por otra parte, Mohammadi Bytamar et al. (2020) sugieren que la procrastinación académica también podría estar relacionada con las dificultades de la regulación emocional, especialmente la autopercepción de ser incapaces de regular eficazmente sus emociones.

Finalmente, Wypych et al. (2019) aluden que la impulsividad y la desregulación emocional dificultan el autocontrol, lo que podría desencadenar la conducta de aplazamiento. Por ello, Zhang et al. (2019) refieren de manera interesante: “Disuadir la procrastinación de una tarea requiere que las personas superen las emociones negativas sobre la tarea y resistan las tentaciones por un bien mayor”.

**Contexto.** Aspectos como la inadecuación de áreas de estudio, ambigüedad en las instrucciones de la tarea, problemas interpersonales con quienes se tiene que interactuar para llevarla a cabo y elevados niveles de exigencia de los profesores se han relacionado con la procrastinación académica (Quant y Sánchez, 2012).

Schraw et al. (2007) mencionan que hay muchos factores implicados en la procrastinación académica, por ello, tienen que estudiarse en conjunto, ya que por separado no podrían considerarse causales. En medida de esto, se describirán algunos instrumentos de evaluación y se hará énfasis en el que se empleó en este estudio.

### ***2.1.1.9. Diferencias de sexo***

Se han llevado a cabo diversos estudios acerca de las diferencias de sexo en la procrastinación. Sin embargo, los resultados no son concluyentes. Diaz-Morales (2019) y Carranza y Carranza (2023) no encontraron diferencias de género significativas. No obstante, Balkis y Duru (2024) reportaron que los hombres presentan niveles más altos de procrastinación que las mujeres. Por su parte, Burgos-Torre y Salas-Blas (2020) mencionan que las mujeres tienen puntajes más altos en autorregulación académica, que es uno de los dos componentes que mide la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998).

### ***2.1.1.10 Instrumentos de medición***

Existen diversas escalas de autoinforme para evaluar la procrastinación, tales como la Escala de Procrastinación General de Lay (1986), la Escala de Procrastinación Pura de Steel (2010), el Inventario de Procrastinación de Aitken (1982), la Escala de Procrastinación de Tuckman (1991) y el Inventario de Procrastinación para Adultos (McCown y Johnson, 1989).

Por su parte, para evaluar la procrastinación académica se encuentran la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) y la Escala de Evaluación de la Procrastinación académica-versión estudiantes (Solomon y Rothblum, 1984).

Particularmente, la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998) cuenta con validación para población mexicana por Barraza y Barraza (2018). Esta escala evalúa dos factores de la procrastinación académica, los cuales son la postergación de actividades y la autorregulación académica. Asimismo, consta de 10 ítems con cinco opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre y Siempre).

### ***2.1.1.11 Intervención***

Investigaciones sugieren numerosas estrategias de intervención para disminuir la procrastinación académica, entre estas se encuentran: aumentar la expectativa positiva de desempeño y éxito (autoeficacia y motivación de logro), establecer rutinas y calendarios (creación de hábitos y horarios continuos para llevar a cabo una tarea), fijar objetivos cortos (metas diarias), adquirir habilidades en el manejo del tiempo, exponerse gradualmente a las tareas que se evitan, ofrecer recompensas más inmediatas (que se experimenten durante la realización de la tarea, no después), tener presentes las consecuencias gratificantes de una tarea aunque se reciban a largo plazo, evitar distractores (cambiar el foco de atención, elegir un entorno que no genere distracción, crear un control de estímulos), modificar creencias irracionales sobre la autoeficacia académica y la fuerza de voluntad, implementar estrategias de regulación emocional (supresión y reevaluación cognitiva), mejorar los hábitos de sueño, alimentación y deporte y realizar actividades de recreación que favorezcan el estado de ánimo (Godwin y Meyers, 2019; Mohammadi Bytamar et al., 2020; Steel, 2007; Wypych et al., 2019; Zhang et al., 2019).

A su vez, se considera necesario que las instituciones educativas realicen un diagnóstico sobre la procrastinación y la gestión del tiempo de los estudiantes. También es importante capacitar a los docentes sobre las intervenciones en las que podrían involucrarse para motivar a los estudiantes y ayudarlos a sentirse competentes en la elaboración de sus trabajos escolares (Garzón y Gil, 2016). De la misma forma, ellos podrían incentivar a los alumnos a que reflexionen sobre su trabajo diario, sus intereses y metas futuras, concientizándolos sobre las repercusiones de la procrastinación en su futuro profesional, laboral y personal (Atalaya y García, 2019).

### **2.1.2 Regulación emocional**

El estudio de la regulación de las emociones tiene la finalidad de comprender las maneras de iniciar y mantener emociones útiles, modular las que llegan a ser perjudiciales y cambiar las estrategias de regulación que no son adaptativas (Gómez y Calleja, 2016; Koole, 2009; Sheppes, et al., 2011).

La investigación en este campo inició en la década de los noventa (Gross, 1998). Entre los antecedentes de esta área de estudio se encuentra la investigación acerca del manejo de la ansiedad, la autorregulación, el afrontamiento del estrés y la capacidad de adaptación en el entorno (Gross, 2015).

#### ***2.1.2.1 Definición de emoción***

La regulación emocional se ha estudiado desde varios enfoques: básico, construccionista psicológico, evaluativo y construccionista social (Gross y Feldman, 2011). Cada uno de estos tiene una definición particular del término de emoción. El básico la define como un estado mental único derivado de un proceso neurobiológico, mismo que genera respuestas fisiológicas y conductas expresivas (Damasio, 1998). El construccionista psicológico la explica como el resultado de la interacción entre el afecto (valencia y activación) y los procesos psicológicos de interpretación (Russell, 2003). El enfoque evaluativo la entiende como el producto del proceso apreciativo de un suceso (Gross, 2015). Por último, el construccionista social alude que una emoción es una respuesta construida por la interacción social, el contexto cultural y la historia (Aranguren, 2016).

De acuerdo con Gross (2015), una emoción es una reacción positiva o negativa generada en pocos segundos, misma que es desencadenada por un estímulo. En consecuencia, surgen cambios en la experiencia subjetiva, la conducta y la fisiología. Del mismo modo, una emoción puede beneficiar o perjudicar a una persona (Koole, 2009). En el primer caso, una emoción ayuda a mejorar la toma de decisiones, aumentar la motivación, permitir conocer las intenciones de otros

y propiciar un cambio situacional. En el segundo caso, produce un sesgo en la cognición y en el comportamiento debido a su duración, frecuencia e intensidad, mismos que son definidos como desadaptativos (Gross, 2015, Sheppes, et al., 2011).

### ***2.1.2.2 Definición de regulación emocional***

La regulación emocional es entendida como la capacidad de gestionar diversas emociones con la finalidad de alcanzar un estado o respuesta emocional deseada (Thompson et al., 2019). También tiene que ver con la disminución o el aumento de una emoción negativa o positiva, de acuerdo con los objetivos particulares de una persona (Koole, 2009).

Para llevar a cabo la regulación emocional se emplean diversas estrategias, las cuales provocan cambios en la manera en la que se piensa, siente y actúa, tanto a corto como a largo plazo (Gross, 2015). Cabe mencionar que el proceso y la efectividad de la regulación emocional puede variar debido a diferencias individuales como la edad, la cultura, las experiencias de vida y la personalidad (Gross y John, 2003).

Existen dos procesos que permiten modificar una emoción. El primero es denominado automático o autorregulatorio, su finalidad es retornar a la homeostasis biológica, por lo que consta de la limitación de la duración de una emoción para evitar un desgaste energético del organismo. Tiene que ver con conductas de acercamiento o evitación. El segundo es llamado propositivo, consiste en evaluar una emoción de manera consciente para modular su expresión, consiguiendo así, un objetivo particular (Gómez y Calleja, 2016). Es en este proceso en el que se seleccionan las estrategias de regulación emocional.

### ***2.1.2.3 Modelo modal de la emoción***

El modelo modal de la emoción está compuesto por cuatro etapas: la primera corresponde al estímulo relevante, que puede ser externo (entorno) o interno (cognición), la segunda es la atención a dicho estímulo, la tercera es la evaluación o apreciación de este, y la cuarta es la respuesta (conducta, fisiología y experiencia subjetiva) (Gross y John, 2003).

Con base a este modelo, la regulación emocional se puede efectuar en cada una de estas etapas y consta de las siguientes estrategias de regulación: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognoscitivo y modulación de la respuesta (Gross y Thompson, 2007).

### ***2.1.2.4 Modelo del proceso de la regulación emocional***

El modelo del proceso de la regulación emocional tiene concordancia con el modelo modal de la emoción, ya que en cada etapa de dicho modelo se puede implementar una estrategia de regulación emocional (Thompson et al., 2019). Esta es definida como una manera de modificar algún componente de una emoción, el cual puede ser la experiencia, la expresión, la conducta o la fisiología (Gómez y Calleja, 2016). Se trata de alterar la duración e intensidad de esta, ya sea antes, durante o después de que se genera, con la finalidad de lograr un objetivo particular (Gross y John, 2003). A continuación, se describe brevemente el modelo con base a Gross (2015):

- En la primera etapa del proceso de la generación de una emoción, la cual es la llegada de un estímulo relevante, se puede implementar la estrategia de selección de la situación y/o la modificación de la situación. La primera consiste en aumentar o disminuir la exposición a una situación que produce gran intensidad emocional. La segunda se basa en implementar un cambio en algún aspecto de la situación objetivo (entorno físico externo) para alterar su impacto emocional.

- En la etapa de atención al estímulo se puede emplear el despliegue atencional, que implica prestar atención a algún aspecto del estímulo que produzca una menor conmoción. Generalmente se usa la distracción.
- En la siguiente etapa, que es la evaluación, se puede utilizar el cambio cognitivo, que trata de la reinterpretación de la evaluación acerca de una situación dada, ya sea externa o interna para cambiar la percepción o el significado que se tenga de esta. Una manera muy eficaz de lograrlo es la reevaluación.
- Por último, en la etapa de respuesta, se puede emplear la modulación de respuesta, que consiste en modificar un aspecto de la experiencia subjetiva, la conducta o la respuesta fisiológica que desata una emoción que ya se ha desarrollado. Una manera de hacerlo es mediante la supresión expresiva.

Es importante mencionar que, generalmente, las estrategias se utilizan en combinación. Por otra parte, las estrategias más empleadas son la reevaluación y la distracción (Sheppes et al., 2011). La primera ha sido ampliamente estudiada, demostrando su efectividad para modificar una intensidad emocional baja o moderada. La segunda es muy útil para manejar una intensidad emocional alta (Sheppes et al., 2011).

#### ***2.1.2.5 Modelo del proceso extendido de la regulación emocional***

En los años más recientes, el modelo del proceso de la regulación emocional se ha ampliado y actualmente considera que una emoción está constituida por un proceso de valoración, el cual puede interpretarse como indiferente, bueno o malo (Gross, 2015). Un sistema de valoración está compuesto de manera similar al modelo modal de la regulación emocional, es decir, también consta de cuatro etapas: inicia con el mundo (situación en el modelo modal), este da lugar a una percepción del mundo (atención en el modelo modal), la cual pasa por un proceso de valoración

(evaluación en el modelo modal) y culmina con una acción (respuesta en el modelo modal) (Gross, 2015).

Existen dos tipos de sistemas de valoración, los de primer nivel y los de segundo nivel. Los de primer nivel generan una emoción y los de segundo nivel influyen en los primeros para regular la emoción generada (Gross y Thompson, 2007). Estos sistemas pueden activarse simultáneamente e interactuar entre sí.

La regulación emocional comprende tres etapas (Gross, 2015):

- **Identificación:** Se percibe una emoción generada en el sistema de valoración de primer nivel, se evalúa si necesita regularse y se decide si se hará o no.
- **Selección:** Se perciben las estrategias de regulación emocional que podrían emplearse, se evalúan de acuerdo con los recursos disponibles, la intensidad de la emoción, etc., y finalmente se elige la estrategia.
- **Implementación:** Se perciben las diferentes tácticas que se podrían usar, se evalúan y se elige e implementa la más propicia.

En cada una de las tres etapas hay tres subetapas: percepción, valoración y acción. En cada una de ellas pueden surgir dificultades de regulación emocional (Gross, 2015).

Las estrategias de regulación emocional estudiadas en el modelo del proceso de la regulación emocional se pueden implementar en cada una de las cuatro etapas del sistema de valoración de segundo nivel (Gross y Thompson, 2007):

- Cambiar el mundo (selección de la situación y modificación de la situación).
- Cambiar la percepción del mundo (despliegue atencional).
- Cambiar la representación cognitiva (cambio cognitivo).

- Cambiar las acciones (modulación de la respuesta).

#### **2.1.2.6 Diferencias de sexo**

Se han explorado las diferencias de sexo en la regulación emocional, sin embargo, la mayoría de los estudios se han centrado en las estrategias de regulación empleadas por cada sexo. Goubet y Chrysikou (2019), así como Nolen-Hoeksema y Aldao (2011) reportaron que las mujeres utilizan más estrategias de regulación emocional que los hombres. Por su parte, Delhom et al. (2021) hallaron que las mujeres adultas mayores regulan sus emociones de manera más eficaz que los hombres. Respecto a estrategias de regulación emocional desadaptativas, Alvarado-Zurita y Rodas (2024) encontraron que las mujeres implementan más la rumiación que los hombres y los hombres emplean más la autculpa que las mujeres. No obstante, aún queda por esclarecer cuáles son las diferencias de género respecto a las dificultades de la regulación emocional.

#### **2.1.2.7 Instrumentos de medición**

A partir de la segunda mitad de la década de los noventa aumentó el interés por el estudio de la regulación emocional, asimismo, comenzaron a desarrollarse escalas de autoinforme para medirla. La mayoría de las investigaciones se han realizado en Alemania, Francia, España, Turquía, Estados Unidos y China (Gómez y Calleja, 2016).

Entre las escalas más utilizadas destacan las siguientes: *Emotion Regulation Questionnaire*, de Gross y John (1998), *Difficulties in Emotion Regulation Questionnaire*, de Gratz y Roemer (2004), *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*, de Garnefsky y Kraaij (2007) y *The Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale*, de Kirk, Schutte y Hine (2008); (Kinkead et al., 2011).

Particularmente, la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) está basada en una conceptualización empírica que integra las siguientes características del constructo: conciencia, comprensión y aceptación de las emociones, modulación de conductas impulsivas, conductas enfocadas a un objetivo y el uso de estrategias de regulación efectivas (Gratz y Roemer, 2004). De acuerdo con esto, la ausencia de alguna de estas características desencadenaría dificultades en la regulación emocional o desregulación. Cabe destacar que los ítems de la escala se basan en dificultades en la regulación de estados emocionales negativos. Por otro lado, es importante mencionar que esta es una prueba de autoinforme, lo cual podría resultar limitante, ya que las personas que la respondan pueden desconocer sus respuestas emocionales (Gratz y Roemer, 2004).

#### ***2.1.2.8 Factores asociados con las dificultades en la regulación emocional***

Algunas características clínicas que han mostrado una relación con las dificultades en la regulación emocional han sido ciertas patologías de personalidad, depresión y ansiedad (Aldao et al., 2009; Cisler y Olatunji, 2012; Joormann y Stanton, 2016). De igual manera, se han vinculado con problemas en el desempeño académico, el aprendizaje, la motivación, el desarrollo y la socialización (Gómez y Calleja, 2016; Usán y Quílez, 2021).

Investigaciones internacionales sugieren que existe una correlación negativa entre la regulación emocional y la procrastinación (Mohammadi Bytamar et al., 2020; Wartberg et al., 2021). Asimismo, algunos estudios han reportado que la regulación emocional muestra una correlación negativa con la impulsividad (Deperrois y Combalbert, 2020; Maier et al., 2021).

En el siguiente apartado se abordará el factor de la impulsividad, el cual forma parte del interés del presente trabajo.

### **2.1.3 Impulsividad**

El estudio de la impulsividad cobra gran relevancia en el campo de la psicología, ya que es comportamiento perjudicial, tiene un impacto en la calidad de vida de las personas e incluso en la tasa de mortalidad (Hollander y Rosen, 2000).

Este fenómeno está inmerso en las teorías de la personalidad y en los trastornos psiquiátricos, como el Trastorno Límite de la Personalidad, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, el Trastorno Bipolar, el Trastorno por Control de Impulsos, el Trastorno Antisocial y el Trastorno por Abuso de Sustancias (Chamorro et al., 2012; Hollander y Rosen, 2000; Squillace et al., 2011; Whiteside y Lynam, 1999).

A mitad del siglo XX se intensificó su estudio debido a la creación de técnicas para su medición. Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos en la investigación, aún no se ha llegado a un consenso sobre su definición ni sobre sus procesos causales (Enticott y Ogloff, 2006).

Diversos trabajos concluyen que la impulsividad no es un comportamiento único, sino que abarca distintas conductas, así como distintos procesos subyacentes (Reynolds et al., 2006). Es decir, hay distintas formas de impulsividad. Por ello, Evenden (1999) afirma que la impulsividad es multifactorial, que estos factores son independientes y que su expresión conductual también lo es.

Con base a lo anterior, el presente capítulo tiene como objetivo describir las diversas definiciones de la impulsividad, las teorías que se han creado al respecto, las causas subyacentes, los instrumentos de evaluación y algunas sugerencias de intervención.

### ***2.1.3.1 Definiciones***

A lo largo del tiempo, la impulsividad se ha relacionado con la búsqueda de sensaciones y/o novedad, la toma de riesgos, la falta de planificación, la falta de perseverancia, la baja autodisciplina, el bajo control esforzado, la toma de decisiones apresuradas, la baja sensibilidad al castigo y la alta sensibilidad a la recompensa (Cross et al., 2011). Este último aspecto tiene que ver con el valor que se le da a un reforzador conforme transcurre el tiempo (Arce y Santisteban, 2006).

A continuación, se detallan algunas definiciones:

- Evenden (1999) la define de tres maneras: como un rasgo de personalidad, como un aspecto situacional y como un síntoma psiquiátrico. El primero implica actuar sin control ni planificación. Algunas personas son más impulsivas que otras, sin embargo, esto no representa necesariamente un rasgo negativo o perjudicial. La segunda definición consiste en una variación natural en el comportamiento debido a las circunstancias imprevistas, incluso inducidas.
- Arce y Santisteban (2006) la dividen en: motora (conductual) y cognitiva (de elección). La primera se caracteriza por una dificultad para inhibir una conducta (déficit en el control inhibitorio). La segunda se describe como una dificultad para planear y evaluar consecuencias a largo plazo (procesamiento de la información incompleto, falta de planeación). Asimismo, los autores afirman que la impulsividad tiene tres características principales: baja comprensión de las consecuencias negativas de los actos, conductas rápidas sin razonamiento o con un déficit de éste y nula consideración de las consecuencias a futuro.

- Enticott y Ogloff (2006) la entienden como una respuesta espontánea, no planificada y disfuncional ante un estímulo que debió haberse inhibido o retrasado. Esta tiene dos aspectos centrales: el control de impulsos y el tiempo en el que se toma una decisión.
- Reynolds et al. (2006) postulan que es un comportamiento sin previsión, con poca atención a las consecuencias y con un bajo control inhibitorio. También proponen que existen dos subtipos de impulsividad conductual: la inhibición conductual y la toma de decisiones con base a las recompensas o pérdidas que se obtendrán.
- (Cross et al., 2011) mencionan que hay conductas impulsivas de aproximación, así como de evitación, y que el funcionamiento ejecutivo influye en ambas.
- Chamorro et al. (2012) la conceptualizan como una tendencia a actuar rápidamente ante un estímulo interno o ambiental sin un previo análisis de las posibles consecuencias negativas de la acción.

En suma, hay diferentes conceptualizaciones de la impulsividad, algunas usan el término para clasificar a un tipo específico de personas, otras para etiquetar un comportamiento o para identificar un proceso cognitivo (Enticott y Ogloff, 2006). Por ello, hasta ahora no se ha llegado a un consenso sobre su definición (Arce y Santisteban, 2006).

Diversos trabajos postulan que existen varios procesos y comportamientos que se etiquetan como impulsividad a pesar de que sus causas y expresión conductual es diferente (Squillace et al., 2011). Enticott y Ogloff (2006) afirman que la impulsividad no es un constructo, sino que abarca comportamientos y cogniciones específicos, por lo que deberían estudiarse por separado. De lo contrario, se dificulta el desarrollo de intervenciones particulares para tratar los distintos tipos de impulsividad.

### ***2.1.3.2 Impulsividad funcional***

A pesar de que el término impulsividad generalmente tiene una connotación negativa, también cuenta con aspectos positivos, solo que no les denomina impulsividad. Algunos de estos son la espontaneidad, la audacia y la valentía, mismos que coadyuban al éxito social e incluso profesional (Evenden, 1999).

De ello se deriva que la impulsividad también debería ser definida desde una perspectiva funcional y adaptativa, ya que hay personas impulsivas que se caracterizan por ser aventureras, intrépidas, temerarias, optimistas y arriesgadas (Arce y Santisteban, 2006).

### ***2.1.3.3 Modelos teóricos***

La impulsividad ha sido incluida en diversas teorías de la personalidad. Estas se describen a continuación con base a Evenden (1999), Squillace et al. (2011) y Whiteside y Lynam (1999):

**Teoría de Zuckerman (1979).** Propone que la personalidad está constituida por cinco dimensiones: neuroticismo, hostilidad, extraversión, actividad e impulsividad. Esta última puede manifestarse de cuatro maneras: búsqueda de aventura (actividades de riesgo y desafío), búsqueda de experiencia (deleitar a los sentidos), desinhibición (conductas de aproximación social y sexual), aburrimiento (inquietud y poca tolerancia a la monotonía). A su vez, el autor afirma que hay tres sistemas que están involucrados en la impulsividad: uno de aproximación, otro de inhibición y uno de activación. Estos interactúan entre sí generando hábitos, intereses y actitudes.

**Teoría de la personalidad de Gray (1982).** Propone que hay dos sistemas acerca de la sensibilidad a la recompensa y al castigo, los cuales constituyen la personalidad: el Sistema de Inhibición conductual (respuesta de activación, mayor atención y evitación pasiva ante estímulos condicionados de castigo, no recompensa, novedad o miedo) y el Sistema de Activación

Conductual (actividad debido a estímulos condicionados de recompensa y seguridad, que también produce evitación activa). Estos sistemas interactúan de acuerdo con las influencias ambientales y factores genéticos. Las personas con mayor inhibición conductual tenderán a ser introvertidas debido a su sensibilidad al castigo y las personas que sean más sensibles a la recompensa serán extrovertidas. Por tanto, el autor afirma que la impulsividad se genera a partir del Sistema de Activación Conductual.

**Modelo del temperamento de Buss y Plomin (1984):** Definen cuatro tipos de temperamento: emotividad, actividad, sociabilidad e impulsividad. El primero es la tendencia a tener emociones negativas. El segundo se refiere a contar con mucha energía y desplazamiento motor. El tercero corresponde a la preferencia y la búsqueda de compañía. El cuarto alude a la tendencia a actuar de manera rápida y sin pensar en las consecuencias. El temperamento impulsivo se compone de cuatro rasgos (no reflexión, impaciencia, incapacidad de retrasar la gratificación y poca perseverancia).

**Modelo de Tellegen (1985):** Postula que la impulsividad cuenta con dos dimensiones: emocionalidad y energía/actividad. La emocionalidad es la respuesta emocional intensa ante un estímulo, mientras que la energía/actividad se refiere a la necesidad de buscar sensaciones, propiciando las actividades arriesgadas sin prever las consecuencias futuras. Una persona impulsiva se caracterizaría por una alta reactividad emocional y un deseo de tener experiencias emocionantes.

**Teoría de la personalidad de Eysenck (1985).** Propone que existen tres tipos de personalidades: la extroversión (corresponde a personas muy sociables, optimistas, con tendencia a la búsqueda de sensaciones y que se aburren con facilidad), neuroticismo (personas proclives a la ansiedad, culpa, introversión, irritabilidad, tristeza y culpa), y psicoticismo (personas con

carencia de empatía, agresivas e impulsivas). En un primer momento, el autor afirmó que la impulsividad formaba parte de las características de las personas extrovertidas y de las personas con psicoticismo. Posteriormente, lo corrigió y dijo que solo formaba parte del psicoticismo. Tiempo después, el autor redefinió el término de impulsividad y la dividió en impulsividad general y búsqueda de aventura. Asimismo, afirmó que se compone de cuatro factores: la improvisación sin planificación (rasgo del psicoticismo), impulsividad general, toma de riesgos y vitalidad (características encontradas en la extroversión).

**Modelo de los Cinco Grandes de McCrae y Costa (1990).** Plantea que existen cinco dominios de la personalidad: neuroticismo, extroversión, apertura a la experiencia, amabilidad y escrupulosidad, así como seis facetas: autocontrol, autodisciplina, búsqueda de emociones, audacia, deliberación y no planificación. La impulsividad estaría relacionada con una baja escrupulosidad, elevado neuroticismo y extroversión.

**Teoría de la impulsividad de Dickman (1990).** Afirma que la impulsividad puede ser funcional o disfuncional. La primera tiene que ver con conductas rápidas que generan beneficios por la inmediatez en las respuestas. Las personas tienen un muy buen procesamiento de la información atencional y tienden a ser entusiastas y audaces. La segunda hace alusión a un procesamiento de la información incompleto, lo que conduce a la irreflexión y a cometer errores en la toma de decisiones por no pensar en las consecuencias del comportamiento.

**Adaptación de la teoría de Gray por Cloninger (1991).** Postula que existen dos factores en la personalidad: la evitación del daño y la búsqueda de novedad. La primera se refiere a la respuesta de inhibición ante la frustración o el castigo. Las personas con este rasgo tienden a preocuparse, fatigarse, ser ansiosas, reservadas y pesimistas, sin embargo, son ordenadas, reflexivas y más tolerantes a la monotonía. La segunda corresponde a las personas que se

caracterizan por ser optimistas, arriesgadas, confiadas, impulsivas, desordenadas y con tendencia al aburrimiento. La búsqueda de novedad se divide en exploración (respuesta de aproximación ante estímulos novedosos y gratificantes) y en impulsividad (conducta irreflexiva, rápida y no planeada).

**Tipos de impulsividad de Barratt (1994).** En un primer momento propuso que la impulsividad se compone de seis factores: atención, impulsividad motora, autocontrol, complejidad cognitiva, perseverancia e inestabilidad cognitiva. Posteriormente, lo redujo a tres factores: impulsividad motora (conductas generadas por las emociones inmediatas), impulsividad atencional (déficit en la atención sostenida e intrusión del pensamiento) e impulsividad no planeada (comportamiento sin un adecuado procesamiento de la información, sin planeación ni orientación en el futuro).

**Modelo explicativo simple de Evenden (1999).** Se basa en la propuesta de que una conducta impulsiva está precedida por una preparación impulsiva. Esta preparación consta de tres etapas: preparación (se da respuesta sin haber hecho un análisis cognitivo completo, no se evalúa la información), ejecución (no se siguen instrucciones) y resultado (incapacidad de retrasar la conducta a pesar de las consecuencias a largo plazo). Este modelo enuncia que la impulsividad surge cuando no se evalúa completamente la información, cuando se ejecuta una acción incorrecta y cuando esta no conduce a un resultado de éxito a largo plazo.

**Modelo multifactorial de la impulsividad de Whiteside y Lynam (2001).** Postulan que la impulsividad es multifacética, es decir, que no abarca un solo tipo de comportamiento, sino que se refiere a conductas específicas e independientes. Por ello, proponen que existen cuatro tipos de conductas impulsivas. La primera es la urgencia, que se asocia con el neuroticismo y se refiere a la evitación de un estímulo aversivo que es causante de estrés, por lo que con la conducta se obtiene

el alivio de la tensión. Este comportamiento es consecuencia del reforzamiento negativo. El segundo tipo de conducta se denomina falta de premeditación, que se asocia con la escrupulosidad y se refiere a la conducta sin previa reflexión sobre las consecuencias de los actos. La tercera es la falta de perseverancia, esta se asocia con la escrupulosidad y tiene que ver con la discontinuidad en una actividad por aburrimiento o por falta de recompensas. La última es la búsqueda de sensaciones, esta se asocia con la extroversión y se refiere a la búsqueda de actividades gratificantes y placenteras. Esta conducta es una consecuencia del reforzamiento positivo.

Con base a las teorías expuestas, se puede concluir que la impulsividad tiene una naturaleza multifacética. Esta no abarca un solo rasgo, sino que se manifiesta de diferentes maneras, como la alta sensibilidad a las recompensas, una conducta sin previsión y un comportamiento orientado al alivio de la alta tensión emocional (Squillace et al., 2011). Asimismo, se reconoce que los distintos comportamientos impulsivos están influenciados por la interacción entre factores emocionales, motivacionales y de control, repercutiendo en la toma de decisiones.

#### ***2.1.3.4 Características***

Hasta ahora no existe un consenso sobre las características de la impulsividad. No obstante, diversos autores han propuesto lo siguiente:

- Evenden (1999) considera que la impulsividad cuenta con dos factores: uno que se relaciona con la baja evaluación cognitiva y otro que tiene que ver con la consideración de las consecuencias de los actos.
- Hollander y Rosen (2000) postulan que tiene dos características: la motivación que surge por la expectativa de una gratificación y una dificultad para inhibir o retrasar las respuestas.
- Enticott y Ogloff (2006) afirman que consta de dos características: conducta rápida sin previsión (escasa evaluación de las consecuencias de los actos, atención primordial al

presente, toma de decisiones rápida sin un previo análisis e incapacidad para retrasar la gratificación) y bajo control inhibitorio (dificultad para suprimir o modular una respuesta desadaptativa, inapropiada e incluso no deseada).

- Stahl et al. (2014) proponen que la impulsividad conductual posee cinco componentes: motivacional (selección de una meta con base en el retraso temporal de las recompensas), decisional (selección de metas de forma espontánea o reflexiva), control de interferencia del estímulo (bloqueo de información del entorno no relevante), control de interferencia proactiva (supresión de pensamientos no relevantes) y control de interferencia de respuesta (supresión de conductas predominantes). Ante estos tres tipos de interferencias, se necesita un proceso de inhibición para evitar estímulos distractores. Además, durante la persecución de una meta, se requiere una buena atención selectiva para evitar dichos distractores y mantener la concentración.

#### ***2.1.3.5 Causas subyacentes***

Se ha planteado que la impulsividad es precedida por aspectos biológicos, psicológicos y sociales:

Desde una perspectiva biológica, se ha encontrado que los sustratos neurobiológicos que subyacen a los trastornos de control de impulsos implican una baja actividad en el lóbulo frontal y un déficit en el funcionamiento serotoninérgico (Hollander y Rosen, 2000). Por otro lado, Arce y Santisteban (2006) postulan que las bajas concentraciones de serotonina causan una conducta impulsiva debido a que se produce una alteración en la percepción del tiempo, es decir, se sobrestima su duración, por lo que las personas subestiman el valor de una recompensa retrasada en el tiempo. No obstante, al haber diversos tipos de impulsividad, parece ser que cada uno tiene una base biológica particular (Evenden, 1999).

Con base a los aspectos psicológicos, se plantea que una conducta impulsiva es precedida por una fuerte carga emocional y cognitiva. Estudios muestran que un déficit en la atención sostenida y en la memoria de trabajo conllevan a tomar decisiones más impulsivas (Arce y Santisteban, 2006). Además, se ha reportado que déficits en algunas funciones ejecutivas se relacionan con algunas patologías que incluyen la impulsividad como un rasgo predominante (Leshem y Glicksohn, 2007). Por último, el bajo control inhibitorio constituye un aspecto de suprema relevancia en el comportamiento impulsivo (Enticott y Ogloff, 2006).

De acuerdo con los factores sociales, Chapple y Johnson (2007) sugieren que el tipo de socialización y crianza repercuten en el nivel de impulsividad de las personas.

#### ***2.1.3.6 Diferencias de sexo***

Un estudio realizado por Cross et al. (2011) encontró diferencias sexuales respecto a la impulsividad que tiene que ver con la motivación, en comparación con la impulsividad que está vinculada a las conductas de esfuerzo y control ejecutivo. Los hombres mostraron más conductas impulsivas relacionadas con el riesgo y la búsqueda de sensaciones que las mujeres. Por tanto, los autores sugieren que estas diferencias sexuales podrían deberse al nivel de testosterona y a la reactividad del sistema dopaminérgico. Por otra parte, plantean que dichas disparidades podrían tener un origen evolutivo, el cual tiene que ver con la inversión parental. Las mujeres dedican más tiempo en la crianza de los hijos que los hombres, lo que propicia que ellos asuman mayores riesgos. Por su parte, los investigadores proponen que las mujeres tienen una mayor sensibilidad a estímulos amenazantes y al castigo, por lo que anticipan con mayor eficacia las consecuencias negativas de los actos y evitan más la toma de riesgos.

Otro estudio llevado a cabo por Chapple y Johnson (2007) sugiere que las diferencias en la crianza respecto a la disciplina, las restricciones, el apego materno, la supervisión parental, el

entorno familiar, el bajo nivel económico y las habilidades motoras y lectoras podrían predecir la impulsividad en hombres. A su vez, mencionan que el único predictor de la impulsividad en las mujeres es la pobreza. Los autores argumentan que los niños tienen una baja restricción emocional, que se les alienta a que asuman riesgos, que tienen poca supervisión adulta y que se les enseña a normalizar su incapacidad para retrasar la gratificación. En cambio, a las niñas se les instruye a tener autocontrol y, cuentan, a su vez, con una mayor supervisión y disciplina parental.

Por su parte, Chamorro et al. (2012) proponen que una posible explicación de las diferencias de género podría ser que, ante un estímulo negativo, hombres y mujeres ocupan diferentes estrategias cognitivas para enfrentarlo. Además, los autores mencionan que el factor cultural también podría estar implicado.

En suma, los estudios sugieren que las diferencias de sexo en la impulsividad están influenciadas por factores biológicos, evolutivos y sociales. Además, la crianza, el entorno familiar y los factores culturales también están involucrados en estas diferencias.

### ***2.1.3.7 Instrumentos de medición***

Existen dos tipos de medición: los conductuales y los de autoinforme (Enticott y Ogloff, 2006; Reynolds et al., 2006; Salvo y Castro, 2013). Los primeros se basan en tareas de inhibición de respuesta y retraso en la gratificación y los segundos en escalas autoevaluadas.

Reynolds et al. (2006) afirman que los dos tipos de medidas evalúan formas distintas de impulsividad. Al respecto, Stahl et al. (2014) indican que no existe relación entre la impulsividad conductual (específicos a la situación) y la auto informada (tendencias de respuesta estables), lo cual sugiere que representan constructos diferentes.

Aunado a lo anterior, investigaciones postulan que las escalas de autoinforme representan autopercepciones de las tendencias de comportamiento impulsivo en distintos contextos y no necesariamente reflejan la conducta real, ya que manifiestan las valoraciones subjetivas de los individuos, las cuales se ven influidas por su concepción del término de impulsividad (Stahl et al., 2014). De igual forma, Evenden (1999) menciona que las escalas de autoinforme podrían no ser tan precisas, debido a que las personas podrían mentir o no ser conscientes de sus problemas relativos a la impulsividad. En cambio, las tareas conductuales son más objetivas y tienen menor probabilidad de sesgo perceptivo (Reynolds et al., 2006).

Entre las tareas conductuales se encuentran: la Tarea Go/No-Go (Newman et al., 1985), la Tarea Stop (Logan et al., 1994), la Tarea de descuento por demora (Richards et al., 1999), la Tarea del globo – BART (Lejuez et al., 2002) y la Tarea de Stroop (Stroop, 1935).

Entre las escalas de autoinforme se encuentran: la Escala de Búsqueda de Sensaciones de Zuckerman (Zuckerman, 1971), el Cuestionario de Impulsividad de Eysenck (Eysenck et al., 1985), el Inventario de Impulsividad de Dickman (Dickman, 1990), la Escala de Valoración de la Impulsividad-IRS (Lecrubier et al., 1995), la Escala de Impulsividad de Cuatro Factores (Whiteside y Lynam, 2001) y la Escala de Impulsividad de Barratt-BIS 11 (Patton et al., 1995).

Esta última ha sido ampliamente usada en diversos ámbitos de la investigación y ha sido validada en distintas poblaciones (Salvo y Castro, 2013), incluida la latinoamericana (Urrego et al., 2017). Dicho instrumento mide la impulsividad cognitiva (atencional), la impulsividad motora y la impulsividad no planeada por medio de 30 ítems con cuatro opciones de respuesta (Raramente o nunca, Ocasionalmente, A menudo y Siempre o casi siempre). Cada reactivo se evalúa desde 0 (Raramente o Nunca) hasta 4 (Siempre o casi siempre), omitiendo la puntuación 2. Los ítems 1, 5,

6, 7, 8, 10, 11, 13, 17, 19, 22, 30 se califican de manera inversa y la puntuación final de la escala se obtiene sumando la calificación de todos los reactivos.

#### ***2.1.3.8 Intervención***

De acuerdo con Stahl et al. (2014), evitar un pensamiento o acto impulsivo requiere de control inhibitorio. Por su parte, Arce y Santisteban (2006) afirman que existen dos mecanismos del autocontrol para evitar la impulsividad, estos son: el control de la atención y el control de las emociones.

Con base a lo anterior, Enticott y Ogloff (2006) proponen que mediante la mejora de las funciones ejecutivas (planeación, previsión y reflexión) se puede incrementar el autocontrol. Por otro lado, Chamorro et al. (2012) sugieren que se podría diseñar un entrenamiento para aprender a retrasar las gratificaciones e inhibir conductas.

#### ***2.1.3.9 Investigaciones futuras***

Enticott y Ogloff (2006) recomiendan que la investigación sobre la impulsividad debe dividirse en tres niveles: individual (que hace alusión al tipo de personas que son impulsivas, es decir, implica establecer grupos clínicos y medidas de personalidad), de expresión (se refiere a la observación y cuantificación del tipo de expresión de la conducta) y causal (acerca de los mecanismos subyacentes).

Es importante tomar en cuenta esta sugerencia, ya que hay varios tipos de impulsividad, estos se presentan en distintos grupos clínicos y sus causas también son particulares.

### ***2.1.3.10 Conclusiones***

La impulsividad es un fenómeno multidimensional, lo que dificulta el establecimiento de una definición consensuada (Gorlyn et al., 2005). Esto conlleva a utilizar diversos métodos para evaluarla.

Diversos trabajos coinciden en que la impulsividad no es un constructo, ya que consta de varias facetas, mismas que tienen causas subyacentes específicas (Stahl et al., 2014). Por ello, no se debería denominar simplemente impulsividad, sino que se debería especificar qué subtipo de impulsividad se investiga (Squillace et al., 2011).

En conclusión, distinguir entre los diferentes tipos o facetas de la impulsividad es de suprema importancia para poder mejorar los diagnósticos y las intervenciones terapéuticas (Stahl et al., 2014).

Debido a lo anterior expuesto, el presente trabajo evalúa tres tipos de impulsividad con base a la teoría de Barratt (1985), debido a que su teoría contempla aspectos cognitivos y de conducta. Además de ser ampliamente utilizada y estandarizada en múltiples poblaciones, incluyendo la de Latinoamérica. En breve se describe el método utilizado.

### **Capítulo 3**

### **3.1 Método**

Participaron 355 personas en el estudio, sin embargo, no se tomaron en cuenta a 70 debido a los criterios de no inclusión y exclusión. Por tanto, la muestra final se constituyó por 285 estudiantes universitarios, 130 hombres (45.6 %) y 155 mujeres (54.4 %) con edad media de 20.5 años.

El presente trabajo se llevó a cabo mediante una metodología cuantitativa no experimental transversal de tipo descriptivo, correlacional y comparativo por sexo, así como por otras categorías sociodemográficas adicionales.

### **3.2 Criterios de inclusión**

- Hombres y mujeres que tengan entre 18 y 26 años y que actualmente cursen una licenciatura en la BUAP o en alguna universidad contigua.
- Personas que hayan aceptado participar de manera voluntaria en el estudio.

### **3.3 Criterios de no inclusión**

- Personas menores de 18 años.
- Personas que no tengan una nacionalidad mexicana.
- Personas que actualmente no estén cursando algún semestre en la universidad.
- Hombres y mujeres que presenten alguna lesión cerebral traumática o adquirida.
- Personas que consuman sustancias psicoactivas en exceso.
- Personas que se encuentren bajo algún tratamiento psiquiátrico.

### **3.4 Criterios de exclusión**

- Personas que no cumplieran con los criterios de inclusión.

### 3.5 Instrumentos

Para recabar los datos generales de los participantes se aplicó un cuestionario formado por 13 ítems con base a estudios previos (Cevállos et al., 2021; Domínguez, 2017; Mejía et al., 2023). En este se solicitó información general (sexo, edad y nacionalidad), información sociodemográfica (zona de procedencia y personas con quienes vive), datos académicos (tipo de universidad, área de estudios, semestre, turno, tipo de clases y promedio) e información sobre actividades adicionales (ocupación laboral, actividades recreativas, deportivas y artísticas).

Para medir la procrastinación académica, se utilizó la Escala de Procrastinación Académica de Busko (1998), la cual cuenta con validación para población mexicana por Barraza y Barraza (2018). Esta escala evalúa dos factores de la procrastinación académica, los cuales son la postergación de actividades y la autorregulación académica. Asimismo, consta de 10 ítems con cinco opciones de respuesta (Nunca, Pocas veces, A veces, Casi siempre y Siempre), cada reactivo se evalúa desde 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). Los ítems 4 y 5 corresponden al primer factor y los ítems 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9 y 10 al segundo. Los del primer factor se califican de manera inversa y la puntuación final de la escala se obtiene sumando el puntaje de todos los reactivos.

Para identificar la desregulación emocional, se hizo uso de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional creada por Gratz y Roemer (2004), la cual está validada en México por Carranza et al. (2022). Esta escala estima las dimensiones de la dificultad en el control de impulsos, la dificultad en el manejo del malestar emocional, la no aceptación de respuestas emocionales y la dificultad por malestar emocional para el logro de objetivos. Está conformada por 21 ítems con cinco opciones de respuesta (Casi nunca, Algunas veces, La mitad de las veces, La mayoría de las veces y Casi siempre), cada reactivo se evalúa desde 1 (Casi Nunca) hasta 5 (Casi Siempre). Los ítems 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, y 19 corresponden a la primera dimensión de la escala, los ítems 3, 13,

14, 16, 17, 18 y 21 a la segunda, los ítems 9, 15 y 20 a la tercera y los ítems 1, 2 y 7 a la cuarta. La puntuación final de la escala se obtiene sumando la calificación de todos los reactivos.

Para evaluar la impulsividad, se empleó la Escala de Impulsividad de Barratt (Patton et al., 1995), misma que ha sido validada para población latinoamericana por Urrego et al. (2017). Dicho instrumento de autoinforme mide la impulsividad cognitiva (atencional), la impulsividad motora y la impulsividad no planeada por medio de 30 ítems con cuatro opciones de respuesta (Raramente o nunca, Ocasionalmente, A menudo y Siempre o casi siempre), cada reactivo se evalúa desde 0 (Raramente o Nunca) hasta 4 (Siempre o casi siempre), omitiendo la puntuación 2. Los ítems 4, 7, 10, 13, 16, 19, 24 y 27 corresponden al primer factor, los ítems 2, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 23 y 26 al segundo y los ítems 1, 3, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 25, 28 y 30 al tercero. Los ítems 1, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 17, 19, 22, 30 se califican de manera inversa y la puntuación final de la escala se obtiene sumando la calificación de todos los reactivos.

### **3.6 Procedimiento**

El estudio consistió en aplicar un cuestionario sociodemográfico-académico y tres escalas de autoinforme a través de la plataforma *Google Forms*. Las invitaciones se difundieron a través de redes sociales, así como de manera impresa. Todos los participantes aceptaron participar de manera voluntaria y firmaron el documento de consentimiento informado. Los instrumentos se aplicaron de forma contrabalanceada, por lo que la mitad contestó una secuencia de presentación y la otra mitad la otra secuencia. Aquellos participantes que cumplieron con los criterios de selección fueron tomados en cuenta para el análisis estadístico, mismo que se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics versión 22.

### 3.7 Análisis estadísticos

En primera instancia, se realizaron análisis de frecuencias para obtener los datos descriptivos de los participantes. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov para determinar el tipo de distribución de la muestra. Después, se ejecutaron análisis de correlación mediante Rho de Spearman para analizar la asociación entre las puntuaciones totales y de cada factor de las escalas EPA, DERS-EAM y BIS-11. Además, se hicieron pruebas correlacionales entre las puntuaciones de las escalas aplicadas y las categorías: sexo, zona de procedencia, personas con las que vive, ocupación laboral, área de estudio, turno y tipo de clases. Cabe mencionar que se omitió la categoría tipo de universidad debido a que la muestra no era significativa, del mismo modo que la categoría de actividades adicionales.

Por otra parte, se aplicó el estadístico U de Mann Whitney para comparar por categorías los instrumentos, dichas categorías fueron: sexo, zona de procedencia, personas con las que vive, ocupación laboral, área de estudio (únicamente Ingeniería y Ciencias Exactas y Ciencias Sociales y Humanidades puesto que la muestra no era significativa en las otras dos áreas) y tipo de clases. Del mismo modo se utilizó la prueba H de Kruskal-Wallis para comparar la categoría turno y finalmente se usó como prueba post hoc U de Mann Whitney para identificar las variables con significancia entre dichos turnos.

## Capítulo 4

## 4.1 Resultados

### 4.1.1 Características de los participantes

La muestra final se conformó por 285 estudiantes universitarios, 130 hombres (45.6%) y 155 mujeres (54.4%) con edad media de 20.5 años. En las Tablas 1, 2, 3 y 4 se presentan los datos descriptivos de los participantes.

**Tabla 1**

*Frecuencias y porcentaje de la edad de los participantes*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18-20	137	48.1
21-23	125	43.8
24-26	23	8.1
Total	285	100

**Tabla 2**

*Frecuencias y porcentaje del semestre de los participantes*

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
1-2	111	38.9
3-4	31	10.9
5-6	75	26.3
7-8	15	5.3
9-10	53	18.6
Total	285	100

**Tabla 3***Frecuencias y porcentaje del promedio de los participantes*

Promedio	Frecuencia	Porcentaje
6.1-7.0	15	5.3
7.1-8.0	33	11.6
8.1-9.0	110	38.6
9.1-10	127	44.5
Total	285	100

**Tabla 4***Frecuencias y porcentajes de datos sociodemográficos y académicos de los participantes*

Datos sociodemográficos y académicos		Frecuencia	Porcentaje
Zona de procedencia	Rural	78	27.4
	Urbana	207	72.6
Personas con las que vive	Tres o más personas	203	71.2
	Dos o menos personas	82	28.8
Ocupación laboral	Trabaja	99	34.7
	No trabaja	186	65.3
Actividades adicionales	Artísticas	31	10.9
	Deportivas	85	29.8
	Recreativas	32	11.2
	Realiza dos o más	72	25.3

	No realiza	65	22.8
Tipo de universidad	Pública	260	91.2
	Privada	25	8.8
Área de estudio	Económico	13	4.6
	Administrativa		
	Ingeniería y Ciencias	124	43.5
	Exactas		
	Ciencias Naturales y de la Salud	32	11.2
	Ciencias Sociales y Humanidades	116	40.7
Turno	Matutino	99	34.7
	Vespertino	109	38.2
	Mixto	77	27.0
Tipo de clases	Presenciales	178	62.5
	Mixtas	107	37.5

#### 4.1.2 Prueba de normalidad

En la Tabla 5 se muestran los resultados de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, los cuales indican que la muestra no cumple con los criterios de distribución normal.

**Tabla 5***Análisis de normalidad Kolmogorov-Smirnov*

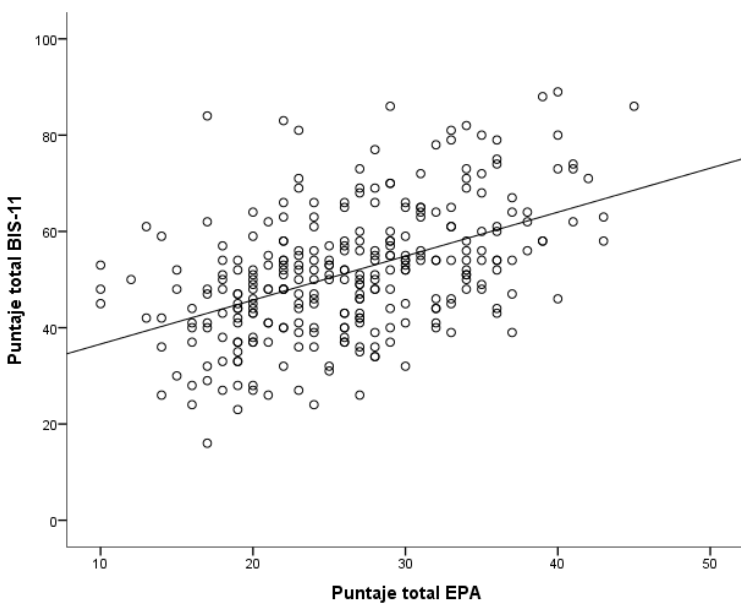
Variables	Kolmogorov-Smirnov	p
Procrastinación	0.064	.006
Dificultades en la regulación emocional	0.075	.000
Impulsividad	0.071	.001

**4.1.3. Análisis correlacionales****4.1.3.1 Correlaciones entre la escala EPA y BIS-11**

Se presentó una correlación positiva moderada entre los puntajes totales de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y los puntajes totales de la Escala de Impulsividad de Barratt (BIS-11) ( $\rho=.476$ ,  $p<.05$ ) (Figura 1). No obstante, no se encontró correlación entre el puntaje total de la escala EPA y el puntaje total de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-EAM) ( $\rho=.281$ ,  $p<.05$ ).

## Figura 1

*Correlación entre el puntaje total de EPA y BIS-11*



*Nota.* EPA: Escala de Procrastinación Académica; BIS-11: Escala de Impulsividad de Barratt.

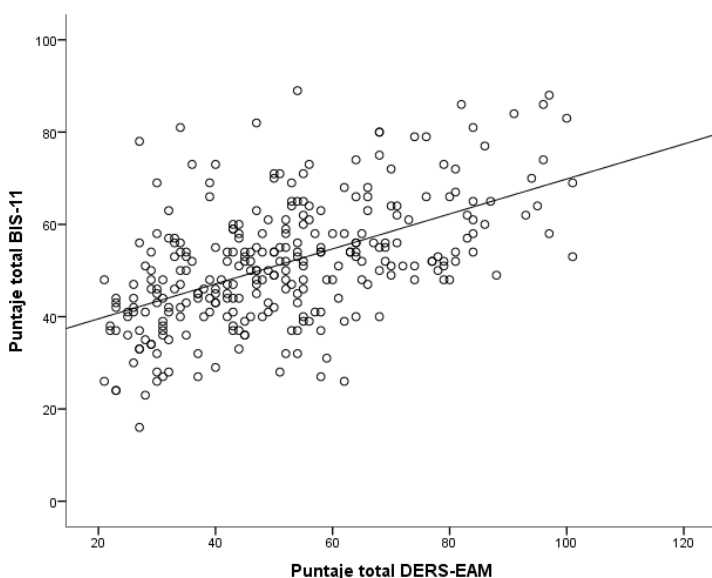
$\rho = .476, p < .05$

### **4.1.3.2. Correlaciones entre la escala DERS-EAM y BIS-11**

Se encontró una correlación positiva moderada entre los puntajes totales de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-EAM) y los puntajes totales de la Escala de Impulsividad de Barratt (BIS-11) ( $\rho = .531, p < .05$ ) (Figura 2).

**Figura 2**

*Correlación entre el puntaje total de DERS-EAM Y BIS-11*



*Nota.* DERS-EAM: Escala de Dificultades en la Regulación Emocional; BIS-11: Escala de Impulsividad de Barratt.

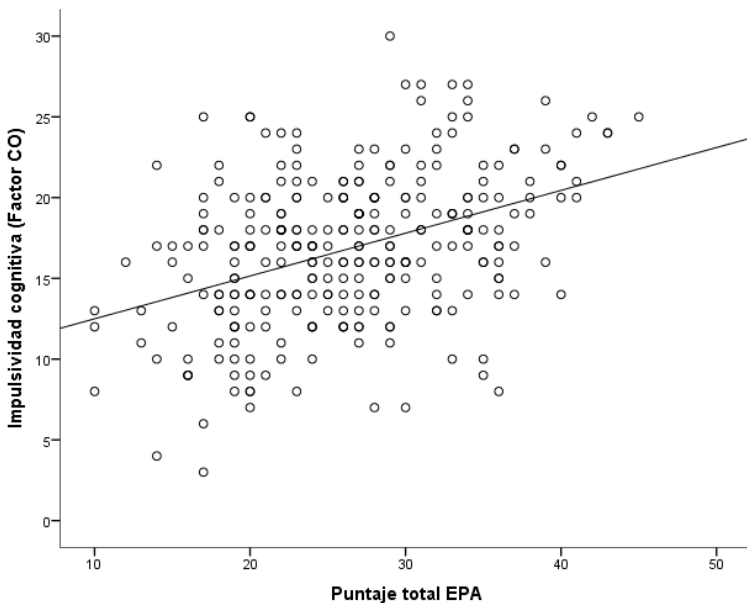
$\rho = .531, p < .05$

#### ***4.1.3.3. Correlaciones entre el puntaje total de la escala EPA y los factores de BIS-11***

Con respecto a la escala EPA y los factores de BIS-11, se halló una correlación positiva baja entre el puntaje total de EPA y el factor de impulsividad cognitiva (Factor CO de BIS-11) ( $\rho = .379, p < .05$ ) (Figura 3), así como una correlación positiva moderada con el factor de impulsividad no planeada (Factor NP de BIS-11) ( $\rho = .500, p < .05$ ) (Figura 4). Sin embargo, no se observó correlación entre el puntaje total de EPA y el factor de impulsividad motora (Factor MO de BIS-11) ( $\rho = .186, p < .05$ ).

**Figura 3**

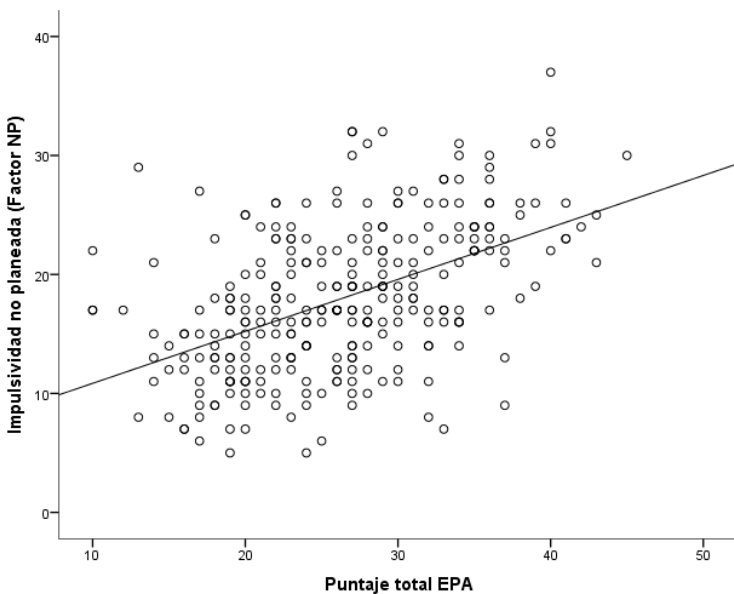
*Correlación entre el puntaje total de EPA y el factor CO*



*Nota.* EPA: Escala de Procrastinación Académica; Factor CO: Impulsividad Cognitiva.  
 $\rho = .379, p < .05$

**Figura 4**

*Correlación entre el puntaje total de EPA y el factor NP*



*Nota.* EPA: Escala de Procrastinación Académica; Factor NP: Impulsividad No Planeada.

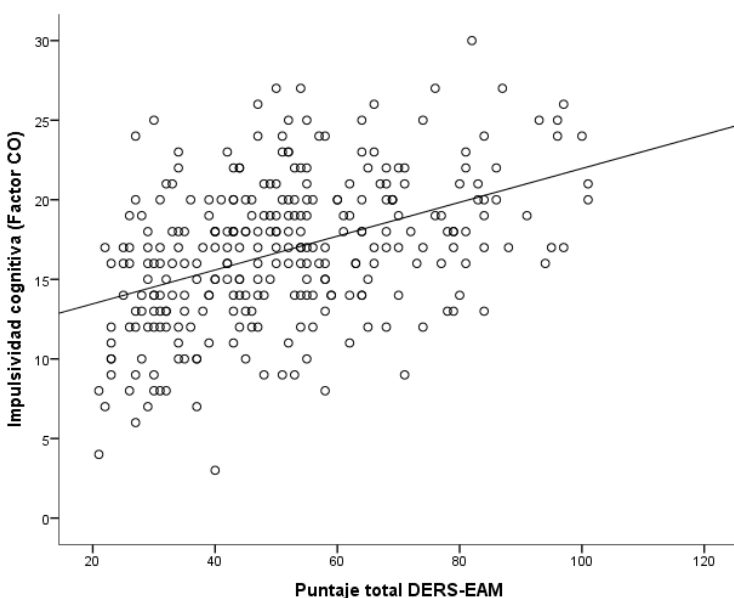
$\rho=.500, p<.05$

#### 4.1.3.4 Correlaciones entre el puntaje total de la escala DERS-EAM y los factores de BIS-11

En relación con la escala DERS-EAM y los factores de BIS-11, se presentó una correlación positiva moderada entre el puntaje total de DERS-EAM y el factor de impulsividad cognitiva (Factor CO) ( $\rho=.422, p<.05$ ) (Figura 5), del mismo modo que con el factor de impulsividad motora (Factor MO) ( $\rho=.470, p<.05$ ) (Figura 6). No obstante, no se observó correlación entre el puntaje total de DERS-EAM y el factor de impulsividad no planeada (Factor NP) ( $\rho=.266, p<.05$ ).

**Figura 5**

*Correlación entre el puntaje total de DERS-EAM y el factor CO*

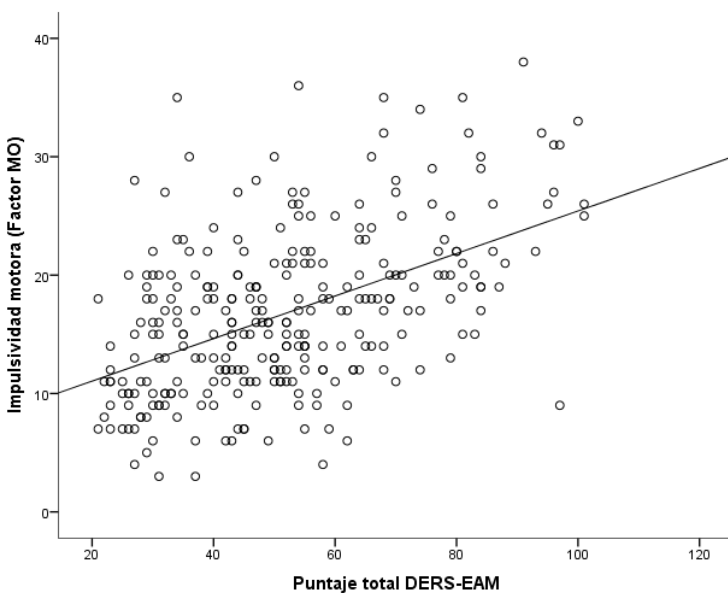


*Nota.* DERS-EAM: Escala de Dificultades en la Regulación Emocional; Factor CO: Impulsividad Cognitiva.

$\rho=.422, p<.05$

**Figura 6**

*Correlación entre el puntaje total de DERS-EAM y el factor MO*



*Nota.* DERS-EAM: Escala de Dificultades en la Regulación Emocional; Factor MO: Impulsividad Motora.

$\rho = .470, p < .05$

#### 4.1.4. Análisis comparativos

En las Tablas 6 a 12 se muestran los resultados de las comparaciones por categoría. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los grupos sexo, personas con las que vive, tipo de clases, área de estudio y turno. Empero, no se observaron diferencias en los grupos zona de procedencia y ocupación laboral.

**Tabla 6**

*Comparación por sexo*

Hombres (n=130)		Mujeres (n=155)		U	p
Mdn	Rango	Mdn	Rango		
	promedio		promedio		

EPA	26	142.84	27	143.13	10054.5	.976
Factor PA	6	142.28	6	143.60	9982.0	.891
Factor AA	20	141.66	20	144.12	9901.0	.801
DERS-EAM	46	129.30	52	154.49	8294.5	.01**
Factor CI	16	129.38	18	154.42	8305.0	.011*
Factor MM	15	128.78	17	154.92	8227.0	.008**
Factor NA	6	140.45	6	145.14	9744.0	.629
Factor LO	9	126.37	11	156.95	7913.0	.002**
BIS-11	50	139.18	51	146.20	9579.0	.474
Factor CO	16	125.16	18	157.96	7755.5	.001**
Factor MO	15	138.23	17	147.00	9455.5	.371
Factor NP	18	151.47	17	135.90	8974.5	.112

*Nota.* Mdn: Mediana; EPA: Escala de Procrastinación Académica; Factor PA: Postergación de Actividades; Factor AA: Autorregulación Académica; DERS-EAM: Escala de Dificultades en la Regulación Emocional; Factor CI: Dificultades en el Control de Impulsos; Factor MM: Dificultad en el Manejo de Malestar Emocional; Factor NA: No Aceptación de Respuestas Emocionales; Factor LO: Dificultad por Malestar Emocional para el Logro de Objetivos; BIS-11: Escala de Impulsividad de Barratt; Factor CO: Impulsividad Cognitiva; Factor MO: Impulsividad Motora; Factor NP: Impulsividad No Planeada.

\* $p \leq .05$  (bilateral); \*\* $p \leq .01$  (bilateral)

**Tabla 7***Comparación por zona de procedencia*

	Rural (n=78)		Urbana (n=207)		U	p
	Mdn	Rango promedio	Mdn	Rango promedio		
EPA	26	138.16	26	144.82	7695.5	.542
Factor PA	6	142.47	6	143.20	8032	.946
Factor AA	20	138.13	20	144.84	7693	.540
DERS-EAM	49	138.28	50	144.78	7705	.553
Factor CI	16	133.14	18	146.71	7304	.215
Factor MM	16	140.66	16	143.88	7890.5	.768
Factor NA	6	138.90	6	144.55	7753	.602
Factor LO	10	142.46	10	143.21	8030.5	.945
BIS-11	50.5	140.17	51	144.07	7852	.722
Factor CO	17	144.71	17	142.36	7940	.830
Factor MO	15	136.91	17	145.29	7598	.443
Factor NP	17	143.14	17	142.95	8062	.986

*Nota.* No se observaron diferencias entre grupos en esta categoría; Los nombres de las etiquetas se localizan en la tabla 6.

**Tabla 8***Comparación por número de personas con las que vive*

	Tres o más personas (n=203)		Dos o menos personas (n=82)		U	p
	Mdn	Rango promedio	Mdn	Rango promedio		
EPA	26	140.08	27	150.22	7731	.347
Factor PA	6	138.33	6	154.57	7374	.125
Factor AA	20	140.22	21	149.89	7758	.369
DERS-EAM	50	143.98	48	140.57	8124	.752
Factor CI	17	142.80	18	143.50	8282	.948
Factor MM	16	142.81	16	143.46	8285	.952
Factor NA	6	146.97	5	133.16	7516.5	.195
Factor LO	10	143.89	10	140.79	8141.5	.772
BIS-11	50	140.08	52.5	150.23	7730	.346
Factor CO	17	141.47	17	146.78	8013	.622
Factor MO	16	142.96	16	143.09	8315.5	.990
Factor NP	17	136.72	19	158.55	7047.5	.043*

*Nota.* \* $p \leq .05$  (bilateral); Los nombres de las etiquetas se localizan en la tabla 6.

**Tabla 9***Comparación por ocupación laboral*

	Trabaja (n=99)		No trabaja (n=186)		U	p
	Mdn	Rango promedio	Mdn	Rango promedio		
EPA	26	140.72	26.5	144.22	8981	.733
Factor PA	6	134.41	6	147.57	8356.5	.191
Factor AA	20	141.86	20	143.60	9094.5	.865
DERS-EAM	47	139.50	52	144.86	8860.5	.601
Factor CI	17	138.66	18	145.31	8777	.516
Factor MM	15	141.73	16	143.68	9081	.849
Factor NA	6	142.89	6	143.06	9196	.987
Factor LO	10	139.74	10	144.73	8884.5	.625
BIS-11	50	139.64	51.5	144.79	8874.5	.616
Factor CO	17	138.83	17	145.22	8794.5	.533
Factor MO	17	143.78	16	142.58	9129.5	.907
Factor NP	17	135.84	18	146.81	8498.5	.284

*Nota.* No se observaron diferencias entre grupos en esta categoría; Los nombres de las etiquetas se localizan en la tabla 6.

**Tabla 10***Comparación por área de estudio*

	Ingeniería y Ciencias Exactas (n=124)		Ciencias Sociales y Humanidades (n=116)		U	p
	Mdn	Rango promedio	Mdn	Rango promedio		
EPA	24	106.6	27	135.36	5468.0	.001**
Factor PA	6	109.56	6	132.19	5836.0	.010**
Factor AA	18	106.83	21	135.11	5497.0	.002**
DERS-EAM	45.5	114.22	51	127.21	6413.5	.147
Factor CI	16	114.87	18	126.52	6494.0	.194
Factor MM	14	112.77	16	128.77	6233.0	.074
Factor NA	6	121.33	6	119.61	7088.5	.845
Factor LO	10	114.52	10	126.89	6451.0	.166
BIS-11	50.5	116.73	51	124.53	6724.5	.384
Factor CO	16.5	112.95	17	128.57	6256.0	.081
Factor MO	15	119.29	16.5	121.80	7041.5	.779
Factor NP	17	119.09	17	122.01	7017.0	.744

*Nota.* \*\* $p \leq .01$  (bilateral); Los nombres de las etiquetas se localizan en la tabla 6.

**Tabla 11***Comparación por turno*

	Matutino (n=99)		Vespertino (n=109)		Mixto (n=77)		H	p	Post-hoc
	Mdn	Rango promedio	Mdn	Rango promedio	Mdn	Rango promedio			
EPA	27	150.00	24	117.45	28	170.16	19.589	.000**	V<Ma, Mx
Factor PA	6	142.87	6	125.22	7	168.34	12.814	.002**	Mx>Ma, V
Factor AA	21	152.65	18	117.24	21	167.05	18.617	.000**	V<Ma, Mx
DERS- EAM	53	160.03	45	127.02	47	143.73	8.335	.015*	M>V
Factor CI	20	162.28	16	130.63	17	135.71	8.494	.014*	Ma> V, Mx
Factor MM	17	160.86	14	122.38	16	149.22	11.942	.003**	V<Ma, Mx
Factor NA	6	155.06	6	134.47	6	139.58	3.502	.174	
Factor LO	10	147.43	10	133.40	10	150.89	2.492	.288	

---

BIS-11	52	151.75	50	132.67	51	146.36	2.958	.228
Factor	17	151.39	16	132.09	17	147.66	3.199	.202
CO								
Factor	17	149.10	15	135.78	17	145.38	1.446	.485
MO								
Factor	18	148.51	17	133.87	17	148.84	2.175	.337
NP								

---

*Nota.* Ma: Matutino; V: Vespertino; Mx: Mixto; \* $p \leq .05$  (bilateral); \*\* $p \leq .01$  (bilateral); Los nombres de las etiquetas se localizan en la tabla 6.

**Tabla 12***Comparación por tipo de clases*

	Presenciales (n=178)		Mixtas (n=107)		U	p
	Mdn	Rango promedio	Mdn	Rango promedio		
EPA	27	156.06	24	121.28	7199.0	.001**
Factor PA	6	151.89	6	128.21	7940.5	.017*
Factor AA	21	156.43	18	120.65	7132.0	.000**
DERS-EAM	51	151.56	45	128.75	7998.5	.024*
Factor CI	17.5	149.64	16	131.96	8341.5	.079
Factor MM	17	154.07	14	124.59	7553.0	.003**
Factor NA	6	147.36	6	135.74	8746.5	.243
Factor LO	10	148.54	10	133.78	8536.0	.141
BIS-11	52	149.61	50	132.00	8346.5	.081
Factor CO	17	150.72	16	130.16	8149.5	.041*
Factor MO	16.5	145.78	15	138.37	9028.0	.462
Factor NP	18	149.38	17	132.38	8387.0	.091

*Nota.* \* $p \leq .05$  (bilateral); \*\* $p \leq .01$  (bilateral); Los nombres de las etiquetas se localizan en la tabla

6.

## Capítulo 5

## **5.1 Discusión**

La presente investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre la procrastinación académica, las dificultades en la regulación emocional y la impulsividad en estudiantes universitarios. Los resultados apoyaron la hipótesis de que la procrastinación académica se correlaciona positivamente con la impulsividad y, a su vez, que la impulsividad se correlaciona positivamente con las dificultades en la regulación emocional. No obstante, no se halló ninguna correlación entre la procrastinación académica y las dificultades en la regulación emocional. A continuación, se discutirán los hallazgos obtenidos.

### **5.1.1 Correlaciones entre procrastinación académica e impulsividad**

Con base a los resultados, se encontró que existe una correlación positiva moderada entre la procrastinación académica y la impulsividad. Tales hallazgos coinciden con el trabajo de Pérez y Rodríguez (2021). Al respecto, se ha estudiado que uno de los factores que influye en la procrastinación académica es la aversión a la tarea (Steel, 2007), por lo que podría inferirse que los estudiantes impulsivos postergan sus actividades académicas cuando les resultan desagradables. Esta postura resulta congruente, ya que la impulsividad está asociada con una búsqueda inmediata de sensaciones gratificantes (Weinstein y Dannon, 2015). Con base a ello, parece ser que las personas buscan esa gratificación inmediata para aminorar las emociones aversivas que les produce la tarea (Huo et al., 2024). Sin embargo, es necesario realizar más experimentos para corroborar esa interpretación.

También se observó una correlación positiva moderada entre la procrastinación académica y los factores de la impulsividad no planeada y cognitiva, pero no se halló ninguna correlación con el factor de impulsividad motora. Cabe recalcar que el primer factor (no planeada) tiene que ver con conductas que se realizan en tiempo presente sin sopesar las consecuencias a futuro, y el

segundo factor (cognitiva) está asociado a un período corto de atención, distracción y propensión al aburrimiento (Jakubczyk et al., 2018). En este sentido, parece ser que la sensibilidad a la recompensa juega un papel importante en esta correlación (Huo et al., 2024). Algunos modelos plantean que la decisión de realizar o postergar una tarea depende del lapso de tiempo en el que se obtiene una recompensa por su elaboración; si una gratificación se obtiene en poco tiempo, es más probable que se lleve a cabo la conducta, de manera contraria, si la gratificación se recibe a largo plazo, será más probable que se posponga el trabajo y se opte por hacer otra actividad en la que se reciba una recompensa más próxima (Loewenstein y Elster, 1992; O'Donoghue y Rabin, 1999).

En resumen, los resultados sugieren que la procrastinación académica que se asocia con la impulsividad podría estar relacionada con la sensibilidad a la recompensa. Por tanto, parece que los estudiantes necesitan recibir una constante estimulación y gratificación a corto plazo para evitar la postergación de sus trabajos escolares.

### **5.1.2 Correlaciones entre procrastinación académica y dificultades en la regulación emocional**

De manera contraria a la hipótesis planteada, no se identificó ninguna correlación entre la procrastinación académica y las dificultades en la regulación emocional. Estos resultados difieren a los encontrados por Mohammadi Bytamar et al. (2020). Tal variabilidad podría deberse a un factor cultural, ya que la muestra de ese estudio proviene de Irán. También podría haber influido el uso de una escala distinta para medir la procrastinación académica. No obstante, sería conveniente que en posteriores estudios se utilizara un parámetro fisiológico para evaluar la relación entre estas variables, ya que la presente investigación se basó en pruebas de autoinforme, por lo que podría existir un sesgo en la autopercepción de los participantes.

### **5.1.3 Correlaciones entre impulsividad y dificultades en la regulación emocional**

Se observó una correlación positiva moderada entre la impulsividad y las dificultades en la regulación emocional. Estos resultados son consistentes con los de Schreiber et al. (2012), lo que podría sugerir que los estudiantes con dificultades para regular sus emociones reaccionan de forma impulsiva con el objetivo de afrontar o evitar un suceso que les genere malestar emocional. En esta dirección, Deperrois y Combalbert (2020) han señalado que la impulsividad actúa como un modulador conductual que influye en el uso de estrategias no adaptativas de regulación emocional.

De igual manera, se identificó una correlación positiva moderada entre las dificultades en la regulación emocional y el factor de impulsividad cognitiva y motora, pero no con la impulsividad no planeada. Estos resultados difieren con los encontrados por Schreiber et al. (2012), ya que su estudio arrojó una asociación con los factores de impulsividad cognitiva y no planeada pero no con la impulsividad motora. Esta discrepancia podría deberse a los criterios de inclusión que emplearon.

En general, los datos del presente estudio sugieren que los estudiantes con dificultades para regular sus emociones muestran mayores niveles de desconcentración ante una tarea y realización de conductas sin un razonamiento previo, posiblemente como una estrategia para intentar regularse. Esta interpretación coincide con lo expuesto acerca del papel que juega la aversión a la tarea con la impulsividad.

### **5.1.4 Comparaciones por sexo**

De manera opuesta a la hipótesis planteada, se observó que no existe una diferencia respecto al sexo en la procrastinación académica. Sin embargo, si hubo disparidades en dos variables; las mujeres presentan mayores dificultades en la regulación emocional que los hombres, en especial con tres factores: dificultades en el control de impulsos, dificultad en el manejo de malestar

emocional y dificultad por malestar emocional para el logro de objetivos. Asimismo, muestran mayor impulsividad cognitiva. Estos datos son consistentes con el trabajo de Marazziti et al. (2010).

Con base a estos resultados, se puede inferir que las mujeres perciben más cambios en su foco de atención y distracción que los hombres, así como problemas para regular sus emociones. Cabe mencionar que hasta el momento no existe un consenso en cuanto a diferencias sexuales en las variables estudiadas. Por ejemplo, Moreta-Herrera et al. (2018), reportaron que no existen disparidades de género en dos componentes cognitivos de la regulación emocional; reevaluación cognitiva y supresión emocional. A su vez, diversos estudios han analizado la actividad neuronal implicada en las estrategias de regulación emocional y han reportado que ambos sexos logran disminuir la afectación negativa, sin embargo, su activación cerebral si muestra diferencias de género (Domes et al., 2010; Mak et al., 2009; McRae et al., 2008; Stoica et al., 2021; Wu et al., 2016). En consecuencia, resulta necesario elaborar más estudios comparativos por sexo sobre la impulsividad y las dificultades en la regulación emocional.

### **5.1.5 Comparaciones por datos académicos y sociodemográficos**

De manera adicional se observó que los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanidades muestran mayor procrastinación académica que los del área de Ingeniería y Ciencias Exactas. También se encontró que los que toman clases presenciales y en turno matutino presentan mayor procrastinación académica y mayores dificultades en la regulación emocional en comparación con los que asisten a clases mixtas (presenciales y virtuales) y en turno vespertino y mixto. Finalmente, en relación con los datos sociodemográficos, se observó que las personas que viven con dos o menos personas presentan mayor impulsividad no planeada que quienes viven con tres o más. De acuerdo con la literatura revisada, no se han realizado trabajos que tomen en cuenta estos factores,

excepto el de Mejía et al. (2023), el cual coincide con los resultados obtenidos sobre el área de estudio. Por ende, sería conveniente que en posteriores investigaciones se incluyan estos aspectos académicos, ya que resultaría interesante conocer de qué manera influye el horario, tipo de clases y área de estudio en la procrastinación académica, las dificultades en la regulación emocional y la impulsividad.

## **5.2 Conclusiones**

La procrastinación académica es un tema de suma relevancia en el ámbito educativo. En consecuencia, la presente investigación tuvo como objetivo conocer la relación entre la procrastinación académica y dos factores emocionales en estudiantes universitarios, así como identificar las diferencias de género.

En resumen, las principales contribuciones de este estudio fueron:

- La procrastinación académica mostró una correlación positiva con la impulsividad, particularmente con la impulsividad cognitiva y la no planeada, lo cual parece estar relacionado con la sensibilidad a la recompensa.
- La procrastinación académica no se relacionó directamente con las dificultades en la regulación emocional.
- Las dificultades en la regulación emocional se relacionan positivamente con la impulsividad, en especial con la impulsividad cognitiva y la motora, por lo que los estudiantes con dificultades para regular sus emociones podrían reaccionar de forma impulsiva con el objetivo de afrontar o evitar una situación que les genere malestar emocional.

- Las mujeres mostraron mayores dificultades en la regulación emocional y mayor impulsividad cognitiva en comparación con los hombres.
- Los estudiantes del área de Ciencias Sociales y Humanidades presentaron mayor procrastinación académica que los del área de Ingeniería y Ciencias Exactas.
- Los estudiantes que toman clases presenciales y en turno matutino presentan mayor procrastinación académica y mayores dificultades en la regulación emocional en comparación con los que asisten a clases mixtas (presenciales y virtuales) y en turno vespertino y turno mixto (matutino y vespertino).
- Las personas que viven con dos o menos personas presentaron mayor impulsividad no planeada que quienes viven con tres o más.

En suma, este trabajo indica que la impulsividad desempeña un papel importante en la tendencia a procrastinar, sugiriendo que la búsqueda constante de gratificación inmediata puede ser un factor que contribuya a la postergación de tareas académicas. Sin embargo, es necesario realizar más estudios para corroborar esta interpretación.

Por otra parte, esta investigación muestra una relación entre las dificultades en la regulación emocional y la impulsividad, indicando que esta última podría actuar como una conducta desadaptativa de regulación emocional. Además, esta tesis subraya la necesidad de considerar, en investigaciones futuras, otros factores que influyen en la procrastinación académica, tales como el género, el área de estudio y las modalidades de clases.

En general, este trabajo aporta evidencia sobre los factores emocionales vinculados a la procrastinación académica, así como las disparidades de género en tal conducta. En última

instancia, estos aportes se dirigen a considerar el diseño de estrategias reguladoras que puedan propiciar un mejor rendimiento académico en los estudiantes.

### **5.3 Limitaciones y proyecciones a futuro**

Este estudio presentó varias fortalezas. En primera instancia, es el primer trabajo realizado en México que estudia dos factores emocionales de la procrastinación académica. Asimismo, el tamaño de la muestra fue representativo, ya que participaron 285 estudiantes de más de un área de estudio. Además, fue equitativo respecto al sexo, debido a que el 45.6% fueron hombres y el 54.4% mujeres. No obstante, este trabajo no está exento de algunas limitaciones que posteriores investigaciones podrían considerar.

La primera fue que el estudio se llevó a cabo en línea, por lo que no se tuvo un control sobre el entorno de investigación ni supervisión durante la aplicación de las escalas. Esto pudo generar un sesgo en las respuestas recopiladas. En consecuencia, sería interesante replicar el estudio de manera presencial para comparar los hallazgos obtenidos.

La segunda fue que las escalas utilizadas fueron de autoinforme, por tanto, los resultados representan únicamente la autopercepción de los participantes y dichas valoraciones podrían presentar un sesgo. Por ello, sería conveniente agregar un experimento psicofisiológico para analizar estas autoapreciaciones y observar si las apoyan o contradicen.

Por otro lado, se sugiere explorar a mayor profundidad la relación entre la procrastinación académica y la sensibilidad a la recompensa, añadiendo la interrogante del papel que desempeña la motivación en la postergación de actividades (Huo et al., 2024).

Por último, sería interesante analizar las variables académicas asociadas a la procrastinación para comprender la causa de su influencia.

## Referencias

- Ackerman, D. y Gross, B. L. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13.  
<https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Aitken, M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1982). University Microfilms.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237.  
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Alvarado-Zurita, P. D., y Rodas, J. A. (2024). Estrategias de regulación emocional cognitiva: diferencias de género en Ecuador. *Revista Peruana de Psicología*, 30(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.24265/liberabit.2024.v30n1.727>
- Aranguren, M. (2016). Construcción social de las emociones, hermenéutica y antropocentrismo: hacia un naturalismo antipositivista. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 8(21), 77-87.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2732/273246916007.pdf>
- Arce, E., y Santisteban, C. (2006). Impulsivity: a review. *Psicothema*, 18(2), 213–220.  
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17296034/>
- Atalaya, C. y García, L. (2020). Procrastinación: Revisión Teórica. *Revista De Investigación En Psicología*, 22(2), 363-378. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435>

- Balkis, M., y Duru, E. (2024). Gender Differences in Procrastination and Subjective Well-Being: A Cross-Sectional Study Among Students and Non-Students. *Psychological Reports*, 15(1), 105-125. <https://doi.org/10.1177/00332941241253588>
- Barraza, A., y Barraza, S. (2018). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 75-99. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-18332018000100075#B14](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-18332018000100075#B14)
- Berlin, G. S. y Hollander, E. (2014). Compulsivity, impulsivity, and the DSM-5 process. *CNS Spectrums*, 19(1), 62-68. <https://doi.org/10.1017/S1092852913000722>
- Burgos-Torre, K. S., y Salas-Blas, E. (2020). Procrastinación y Autoeficacia académica en estudiantes universitarios limeños. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 790. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.790>
- Busko, D. A. (1998). *Causes and Consequences of Perfectionism and Procrastination: A Structural Equation Model* (0612318141) [Tesis de maestría, The University of Guelph]. National Library of Canada. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4450&rep=rep1&type=pdf>
- Carranza, A., y Carranza, D. L. (2023). Procrastinación y género en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2023. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 3(4), 24-37. <https://doi.org/10.46363/jnph.v3i4.3>

- Carranza, J. I., Navarro, G., Correa, F. E., y González, M. L. (2022). Validación psicométrica de la escala de dificultades en la regulación emocional DERS para adultos michoacanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 61(), 39-48. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/61/61\\_Carranza.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/61/61_Carranza.pdf)
- Cevállos-Bósquez, E. A., Larzabal-Fernandez, A., Mayorga-Lascano, M. y Moreta-Herrera. (2021). Factores sociodemográficos y educativos asociados a la procrastinación académica en adolescentes ecuatorianos. *Revista de Investigación Psicológica*, 26(1), 119-130. <https://doi.org/10.53287/hcbg2761op29h>
- Chamorro, J., Bernardi, S., Potenza, M. N., Grant, J. E., Marsh, R., Wang, S., y Blanco, C. (2012). Impulsivity in the general population: a national study. *Journal of psychiatric research*, 46(8), 994-1001. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.04.023>
- Chapple, C. L., y Johnson, K. A. (2007). Gender Differences in Impulsivity. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 5(3), 221-234. <https://doi.org/10.1177/1541204007301286>
- Cisler, J. M., y Olatunji, B. O. (2012). Emotion Regulation and Anxiety Disorders. *Current Psychiatry Reports*, 14(3), 182–187. <https://doi.org/10.1007/s11920-012-0262-2>
- Cross, C. P., Copping, L. T., y Campbell, A. (2011). Sex differences in impulsivity: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 137(1), 97-130. <https://doi.org/10.1037/a0021591>
- Damasio, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26(2), 83-86. [https://doi.org/10.1016/s0165-0173\(97\)00064-7](https://doi.org/10.1016/s0165-0173(97)00064-7)
- Delhom, I., Melendez, J. C., y Satorres, E. (2021). The regulation of emotions: Gender differences. *European Psychiatry*, 64(1), 836. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.2209>

- Deperrois, R., y Combalbert, N. (2020). Study of the links between impulsivity and cognitive emotion regulation strategies according to sex and age in non-clinical adulthood. *Current Psychology*, 41(807), 2876–2882. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00807-z>
- Díaz-Morales, J. F. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 51(2), 43-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Dickman, S. J. (1990). Functional and dysfunctional impulsivity: Personality and cognitive correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 95-102. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.1.95>
- Domes, G., Schulze, L., Böttger, M., Grossmann, A., Hauenstein, K., Wirtz, P. H., Heinrichs, M., y Herpertz, S. C. (2010). The neural correlates of sex differences in emotional reactivity and emotion regulation. *Human brain mapping*, 31(5), 758–769. <https://doi.org/10.1002/hbm.20903>
- Domínguez-Lara, S. A. (2017). Prevalencia de procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima metropolitana y su relación con variables sociodemográficas. *Revista de Psicología*, 7(1), 81-95. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/49/49>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., y Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Enticott, P. G., y Ogloff, J. R. P. (2011). Elucidation of impulsivity. *Australian Psychologist*, 41(1), 3-14. <https://doi.org/10.1080/00050060500391894>

- Espaillet, L. y Pintor, M. J. (2022). *Relación entre la procrastinación académica, ansiedad y regulación emocional* [Tesis de grado]. Universidad Iberoamericana.  
<https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/1081>
- Evenden J. (1999). Impulsivity: a discussion of clinical and experimental findings. *Journal of psychopharmacology*, 13(2), 180-192. <https://doi.org/10.1177/026988119901300211>
- Eysenck, S. B. G., Eysenck, H. J., y Barrett, P. (1985). A revised version of the psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6(1), 21-29. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90026-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90026-1)
- Ferrari, J. R., y Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 135–142.
- Garzón, A., y Gil, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.49682](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682)
- Godwin, C., y Meyers, S. (2019). Limited theory of willpower and incremental theory of ability: predictors of procrastination. *Journal of Psychological Inquiry*, 23(2), 21-26.  
<https://www.psychinquiry.org/wp-content/uploads/2020/06/vol23-2b.pdf>
- Gómez, M. J., Tomás, J., Montes, J., Brando, C., Cladellas, R. y Limonero J. T. (2020). Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, 26(2), 112-119.  
<https://doi.org/10.1016/j.anyes.2020.06.002>

Gómez, O., y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: Definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.

<https://doi.org/10.32870/rmip.vi.312>

Gorlyn, M., Keilp, J. G., Tryon, W. W., y Mann, J. J. (2005). Performance test correlates of component factors of impulsiveness. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1549-1559. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.014>

Goubet, K. E., y Chrysikou, E. G. (2019). Emotion Regulation Flexibility: Gender Differences in Context Sensitivity and Repertoire. *Frontiers in Psychology*, 10(935), 1-10.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00935>

Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure, and Initial Validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/b:joba.0000007455.08539.94>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Gross, J. J., y Feldman, L. (2011). Emotion Generation and Emotion Regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review*, 3(1), 8-16.  
<https://doi.org/10.1177/1754073910380974>
- Gross, J. J., y John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., y Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Gustavson, D. E., Miyake, A., Hewitt, J. K., y Friedman, N. P. (2014). Genetic Relations Among Procrastination, Impulsivity, and Goal-Management Ability: Implications for the Evolutionary Origin of Procrastination. *Psychological Science*, 25(6), 1-11.  
<https://doi.org/10.1177/0956797614526260>
- Hollander, E., y Rosen, J. (2000). Impulsivity. *Journal of psychopharmacology*, 14(2), 39-44.  
<https://doi.org/10.1177/02698811000142S106>
- Huo, Z., Chen, Z., Zhang, R., Xu, J. y Feng, T. (2024). The functional connectivity between right parahippocampal gyrus and precuneus underlying the association between reward sensitivity and procrastination. *Cortex*, 171(1), 153-164.  
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.10.017>
- Jakubczyk, A., Trucco, E. M., Kopera, M., Kobyliński, P., Suszek, H., Fudalej, S., Brower, K. J. y Wojnar, M. (2018). The association between impulsivity, emotion regulation, and symptoms of alcohol use disorder. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 91(1), 49-56.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsat.2018.05.004>

- Joormann, J., y Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 35–49.  
<https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.07.007>
- Kinkead, A. P., Garrido, L., y Uribe Ortiz, N. (2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 29-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921807002>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41. <https://doi.org/10.1080/02699930802619031>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lecrubier, Y., Braconnier, A., Said S., y Payan, C. (1995). The impulsivity rating scale (IRS): preliminary results. *European Psychiatry*, 10(7), 331-338. [https://doi.org/10.1016/0924-9338\(96\)80333-6](https://doi.org/10.1016/0924-9338(96)80333-6)
- Lejuez, C. W., Read, J. P., Kahler, C. W., Richards, J. B., Ramsey, S. E., Stuart, G. L., Strong, D. R., y Brown, R. A. (2002). Evaluation of a behavioral measure of risk taking: The Balloon Analogue Risk Task (BART). *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8(2), 75-84. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.8.2.75>
- Leshem, R. y Glicksohn, J. (2007). The construct of impulsivity revisited. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 681-691. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.015>

- Liu, P., y Feng, T. (2017). The overlapping brain region accounting for the relationship between procrastination and impulsivity: A voxel-based morphometry study. *Neuroscience*, 360(42), 9-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2017.07.042>
- Loewenstein, G., & Elster, J. (Eds.). (1992). *Choice over time*. Russell Sage Foundation.
- Logan, G. D. (1994). *On the ability to inhibit thought and action: A users' guide to the stop signal paradigm*. En D. Dagenbach y T. H. Carr (Eds.), *Inhibitory processes in attention, memory, and language* (pp. 189–239). Academic Press.
- Maier, M. J., Schiel, J. E., Rosenbaum, D., Hautzinger, M., Fallgatter, A. J., y Ehlis, A. C. (2021). To Regulate or Not to Regulate: Emotion Regulation in Participants With Low and High Impulsivity. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 15(645052), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.645052>
- Mak, A. K., Hu, Z. G., Zhang, J. X., Xiao, Z., y Lee, T. M. (2009). Sex-related differences in neural activity during emotion regulation. *Neuropsychologia*, 47(13), 2900–2908. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.06.017>
- Marazziti, D., Baroni, S., Masala, I., Golia, F., Consoli, G., Massimetti, G., Picchetti, M., Catena Dell'Osso, M., Giannaccini, G., Betti, L., Lucacchini, A. y Ciapparelli, A. (2010). Impulsivity, gender, and the platelet serotonin transporter in healthy subjects. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 6(1), 9-15. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2951061/>
- McCown, W., y Johnson, J. (1989, August). *Validation of the Adult Inventory of Procrastination*. Paper presented at the 97th Annual Convention of the American Psychological Association, New Orleans, LA.

- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. D. y Gross, J. J. (2008). Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. *Group Process & Intergroup Relations*, 11(2),143-162.  
<https://doi.org/10.1177/1368430207088035>
- Mejía, C. R., Chacón, J. I., Torres, G. S., Wagner, A. M., Loucel, S. M., Figueroa, E. G., Rojas, L. D., Duque, E. y Corrales, I. E. (2023). Factores asociados a la procrastinación académica en estudiantes universitarios de diez países de Latinoamérica. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42(1), 1-16.  
<https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/1304>
- Milgram, N. A. (1992). El retraso: Una enfermedad de los tiempos modernos. *Boletín de Psicología*, 35(1), 83–102. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N35-5.pdf>
- Miller, A. E., y Racine, S. E. (2020). Emotion regulation difficulties as common and unique predictors of impulsive behaviors in university students. *Journal of American College Health*, 70(5), 1387-1395. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1799804>
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., y Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 11(524588), 1-9.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Moreta, R., Durán, T., y Villegas, N. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>

- Newman, J. P., Widom, C. S., y Nathan, S. (1985). Passive avoidance in syndromes of disinhibition: Psychopathy and extraversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1316–1327. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.5.1316>
- Nolen-Hoeksema, S. y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704-708. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.06.012>
- O'Donoghue, T., & Rabin, M. (1999). Incentives for procrastinators. *Quarterly Journal of Economics*, 114(3), 769–816. <https://doi.org/10.1162/003355399556142>
- Patton, J. H., Stanford, M. S., y Barratt, E. S. (1995). Factor Structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51(6), 768-774. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199511\)51:6<768::aid-jclp2270510607>3.0.co;2-1](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199511)51:6<768::aid-jclp2270510607>3.0.co;2-1)
- Pérez, T. G., y Rodríguez, M. L. (2021). La impulsividad y la procrastinación relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Investigación Clínica*, 62(3), 353-361. <https://sites.google.com/site/revistainvestigacionesclinicas/pagina-de-inicio/a%C3%B1os-2021-al-2030/invest-clin-62-3-2021>
- Quant, D. M., y Sánchez, A. (2012). Procrastinación, procrastinación académica: concepto e implicaciones. *Revista Vanguardia Psicológica*, 3(1), 45-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815146>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., y Van der Linden, M. (2017). Procrastination as a Self-Regulation Failure: The Role of Impulsivity and Intrusive Thoughts. *Psychological Reports*, 121(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/0033294117720695>

- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., y Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Reynolds, B., Ortengren, A., Richards, J. B., y de Wit, H. (2006). Dimensions of impulsive behavior: Personality and behavioral measures. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 305-315. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.024>
- Richards, J. B., Zhang, L., y de Wit, H. (1999). Drugs and decision making: Impulsivity and risk taking. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(3), 458-467.
- Russell, J. A. (2003). Core Affect and the Psychological Construction of Emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145–172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Salvo, L., y Castro, A. (2013). Confiabilidad y validez de la escala de impulsividad de Barratt (BIS-11) en adolescentes. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 51(4), 245-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272013000400003>
- Schraw, G., Wadkins, T., y Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schreiber, L. R. N., Grant, J. E. y Odlaug, B. L. (2012). Emotion regulation and impulsivity in young adults. *Journal of Psychiatric Research*, 46(5), 651-658. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.02.005>

- Schuenemann, L., Scherenberg, V., von Salisch, M., y Eckert, M. (2022). “I’ll Worry About It Tomorrow” – Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 13(780675), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.780675>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., y Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological science*, 22(11), 1391–1396. <https://doi.org/10.1177/0956797611418350>
- Solomon, L. J., y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Squillace, M., Picón, J., y Schmidt, V. (2011). El concepto de impulsividad y su ubicación en las teorías psicobiológicas de la personalidad. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 3(1), 8-18. [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/57](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/57)
- Stahl, C., Voss, A., Schmitz, F., Nuszbaum, M., Tüscher, O., Lieb, K., y Klauer, K. C. (2014). Behavioral components of impulsivity. *Journal of experimental psychology General*, 143(2), 850-886. <https://doi.org/10.1037/a0033981>
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926-934. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>

- Stoica, T., Knight, L. K., Naaz, F., Patton, S. C. y Depue, B. E. (2021). Gender differences in functional connectivity during emotion regulation. *Neuropsychologia*, 156(107829), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107829>
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), 643-662. <https://doi.org/10.1037/h0054651>
- Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., y Bridges, S. L. (2013). Development and validation of a 2×2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.007>
- Sümer. C., y Büttner, O. B. (2022). I'll Do It – After One More Scroll: The Effects of Boredom Proneness, Self-Control, and Impulsivity on Online Procrastination. *Frontiers in Psychology*, 13(918306), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918306>
- Thompson, N. M., Uusberg, A., Gross, J. J., y Chakrabarti, B. (2019). Empathy and emotion regulation: An integrative account. *Progress in brain research*, 247, 273–304. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2019.03.024>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Urrego, S. C., Valencia, O. L., y Villalba, J. (2017). Validación de la escala barratt de impulsividad (BIS-11) en población bogotana. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(2), 143-157. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0002.01>

- Usán, P., y Quílez, A. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5715-5725. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Wartberg, L., Thomasius, R., y Paschke, K. (2021). The relevance of emotion regulation, procrastination, and perceived stress for problematic social media use in a representative sample of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, 121(106788), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106788>
- Weinstein, A. y Dannon. P. (2015). Is Impulsivity a Male Trait Rather than Female Trait? Exploring the Sex Difference in Impulsivity. *Current Behavioral Neuroscience Reports*, 2(1), 9-14. <https://doi.org/10.1007/s40473-015-0031-8>
- Whiteside, S. P., y Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 669-689. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00064-7)
- Wu, Y., Li, H., Zhou, Y., Yu, J., Zhang, Y., Song, M., Qin, W., Yu, C., y Jiang, T. (2016). Sex-specific neural circuits of emotion regulation in the centromedial amygdala. *Scientific reports*, 6(23112), 1-10. <https://doi.org/10.1038/srep23112>
- Wypych, M., Matuszewski, J., y Dragan, W. L. (2018). Roles of Impulsivity, Motivation, and Emotion Regulation in Procrastination – Path Analysis and Comparison Between Students and Non-students. *Frontiers in Psychology*, 9(891), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00891>

- Wypych, M., Michałowski, J. M., Drożdziel, D., Borczykowska, M., Szczepanik, M., y Marchewka, A. (2019). Attenuated brain activity during error processing and punishment anticipation in procrastination - a monetary Go/No-go fMRI study. *Scientific reports*, 9(1), 11492-11502. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-48008-4>
- Zhang, S., Liu, P., y Feng, T. (2019). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 10(4), 1-20. <https://doi.org/10.1002/wcs.1492>
- Zuckerman, M. (1971). Dimensions of sensation seeking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36(1), 45-52. <https://doi.org/10.1037/h0030478>

## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario de datos generales

A continuación, se te solicitan algunos datos generales, por lo que te pedimos que contestes con la mayor honestidad posible. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Sexo:

Hombre \_\_\_ Mujer \_\_\_

Edad:

\_\_\_\_\_

Nacionalidad:

Mexicana \_\_\_ Otra \_\_\_

Zona de la que provienes:

Rural \_\_\_ Urbana \_\_\_

Número de personas con quienes vives:

0 \_\_\_ 1 \_\_\_ 2 \_\_\_ 3 o más \_\_\_

¿Actualmente estudias una licenciatura?

Si \_\_\_ No \_\_\_

La universidad en la que estudias es:

Pública \_\_\_ Privada \_\_\_

Tu área de estudio es:

Económico Administrativa \_\_\_ Ingeniería y Ciencias Exactas \_\_\_ Ciencias Naturales y de la Salud \_\_\_

Ciencias Sociales y Humanidades \_\_\_

¿Qué semestre estás cursando?

\_\_\_\_\_

¿Cuál es tu promedio actual?

\_\_\_\_\_

¿En qué turno asistes a clases?

Matutino \_\_\_ Vespertino \_\_\_ Mixto \_\_\_

Tus clases son:

Presenciales \_\_\_ Virtuales \_\_\_ Mixtas \_\_\_

Además de estudiar, ¿trabajas?

Si \_\_\_ No \_\_\_

¿Cuáles de las siguientes actividades practicas al menos una vez a la semana?

Actividades deportivas \_\_\_ Actividades recreativas \_\_\_ Actividades artísticas \_\_\_

No practico ninguna de las anteriores \_\_\_

¿Con qué frecuencia consumes sustancias psicoactivas, tales como alcohol, marihuana, cocaína, etc.?

Nunca \_\_\_ 1 a 2 veces al mes \_\_\_ 3 a 5 veces al mes \_\_\_ 11 o más veces al mes \_\_\_

¿Has presentado algún daño o lesión neurológica?

Si \_\_\_ No \_\_\_

¿Actualmente te encuentras bajo algún tratamiento psiquiátrico?

Si \_\_\_ No \_\_\_

## Anexo 2. Escala de Procrastinación Académica de Busko (EPA)

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre tu forma de estudiar, lee atentamente cada uno de ellos y responde con la mayor sinceridad marcando la casilla que corresponda.

	Nunca	Pocas veces	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Generalmente me preparo por adelantado para los exámenes.					
2. Cuando tengo problemas para entender algo, inmediatamente trato de buscar ayuda.					
3. Trato de completar el trabajo asignado lo más pronto posible.					
4. Postergo los trabajos de los cursos que no me gustan.					
5. Postergo las lecturas de los cursos que no me gustan.					
6. Constantemente intento mejorar mis hábitos de estudio.					
7. Invierto el tiempo necesario en estudiar aun cuando el tema sea aburrido.					
8. Trato de motivarme para mantener mi ritmo de estudio.					
9. Trato de terminar mis trabajos importantes con tiempo de sobra.					
10. Me tomo el tiempo de revisar mis tareas antes de entregarlas.					

### Anexo 3. Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-EAM)

Por favor indica qué tan frecuentemente te ha pasado lo siguiente en el último mes, marcando la casilla de la respuesta que corresponda.

	Casi nunca	Algunas veces	La mitad de las veces	La mayoría de las veces	Casi siempre
1. Cuando me siento mal, se me dificulta pensar en algo más.					
2. Cuando me siento mal, me enojo conmigo mismo (a) por sentirme de esa manera.					
3. Cuando me siento mal, creo que así me sentiré por mucho tiempo.					
4. Mis sentimientos me sobrepasan y están fuera de control.					
5. Cuando me siento mal, pierdo el control de cómo me porto.					
6. Cuando me molesto, me toma tiempo entender lo que en realidad estoy sintiendo.					
7. Cuando me siento mal, me cuesta trabajo concentrarme.					
8. Cuando me enojo me siento fuera de control.					
9. Cuando me molesto, me siento avergonzado (a) de sentirme así.					
10. Me cuesta trabajo entender por qué me siento como me siento.					
11. Cuando me enojo pierdo el control.					
12. Cuando me siento mal, me cuesta trabajo controlar lo que hago.					
13. Cuando me molesto creo que voy a terminar sintiéndome deprimido(a).					
14. Cuando me siento mal, creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor.					
15. Cuando me enojo, me siento avergonzado (a) por sentirme así.					
16. Cuando me siento mal, siento que soy débil.					
17. No tengo idea de cómo me siento.					
18. Cuando me siento mal, me toma mucho tiempo sentirme mejor.					
19. Cuando estoy molesto (a), siento que mis emociones me dominan.					
20. Cuando me siento mal, me siento culpable por sentirme de esa manera.					
21. Estoy confundido (a) por cómo me siento.					

#### Anexo 4. Escala de Impulsividad de Barratt (BIS-11)

Las personas son diferentes en cuanto a la forma en que se comportan y piensan en distintas situaciones. Esta es una prueba para medir algunas de las formas en que tú actúas y piensas. No te detengas demasiado tiempo en ninguna de las oraciones. Responde rápida y honestamente marcando la casilla que corresponda.

	Raramente o nunca	Ocasional mente	A menudo	Siempre o casi siempre
1. Planifico mis tareas con cuidado.				
2. Hago las cosas sin pensarlas.				
3. Casi nunca me tomo las cosas a pecho (no me perturbo con facilidad).				
4. Mis pensamientos pueden tener gran velocidad (tengo pensamientos que van muy rápido en mi mente).				
5. Planifico mis viajes con antelación.				
6. Soy una persona con autocontrol.				
7. Me concentro con facilidad (se me hace fácil concentrarme).				
8. Ahorro con regularidad.				
9. Se me hace difícil estar quieto (a) durante largos períodos de tiempo.				
10. Pienso las cosas cuidadosamente.				
11. Planifico para tener un trabajo fijo (me esfuerzo por asegurar que tendré dinero para pagar mis gastos).				
12. Digo las cosas sin pensarlas.				
13. Me gusta pensar sobre problemas complicados (me gusta pensar sobre problemas complejos).				
14. Cambio de trabajo frecuentemente (no me quedo en el mismo trabajo durante largos períodos de tiempo).				
15. Actúo impulsivamente.				
16. Me aburro con facilidad tratando de resolver problemas en mi mente (me aburre pensar en algo por demasiado tiempo).				
17. Visito al médico y al dentista con regularidad.				
18. Hago las cosas en el momento en que se me ocurren.				
19. Soy una persona que piensa sin distraerse (puedo enfocar mi mente en una sola cosa por mucho tiempo).				
20. Cambio de vivienda a menudo (me mudo con frecuencia o no me gusta vivir en el mismo sitio por mucho tiempo).				
21. Compró cosas impulsivamente.				
22. Termino lo que empiezo.				
23. Camino y me muevo con rapidez.				
24. Resuelvo los problemas experimentando (resuelvo los problemas empleando una posible solución y viendo si funciona).				
25. Gasto en efectivo o a crédito más de lo que gano (gasto más de lo que gano).				

26. Hablo rápido.				
27. Tengo pensamientos extraños cuando estoy pensando (a veces tengo pensamientos irrelevantes cuando pienso).				
28. Me interesa más el presente que el futuro.				
29. Me siento inquieto (a) en clases o charlas (me siento inquieto (a) si tengo que oír a alguien hablar durante un largo período de tiempo).				
30. Planifico el futuro (me interesa más el futuro que el presente).				